

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação

DANIELA SILVA DE PAULA

ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA JUNTO AS PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE UBERLÂNDIA/MG:
contribuições, desafios e possibilidades

UBERLÂNDIA – MG

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação

DANIELA SILVA DE PAULA

ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA JUNTO AS PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE UBERLÂNDIA/MG:
contribuições, desafios e possibilidades

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Maria Irene Miranda

UBERLÂNDIA – MG

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

P324a
2021 Paula, Daniela Silva de, 1984-
Atuação da coordenação pedagógica junto as professoras alfabetizadoras de escolas municipais de Uberlândia/MG [recurso eletrônico] : contribuições, desafios e possibilidades / Daniela Silva de Paula. - 2021.

Orientadora: Maria Irene Miranda.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5003>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Miranda, Maria Irene, 1966-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 24/2021/775, PPGED				
Data:	Vinte e seis de agosto de dois mil e vinte e um	Hora de início:	[hh:mm] 14:30	Hora de encerramento:	[hh:mm] 17:30
Matrícula do Discente:	11912EDU008				
Nome do Discente:	DANIELA SILVA DE PAULA				
Título do Trabalho:	"ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA JUNTO AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE UBERLÂNDIA/MG: uma abordagem descritiva analítica."				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O Pedagogo e os problemas de aprendizagem na alfabetização: contribuições da pesquisa de intervenção"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Priscilla de Andrade Silva Ximenes - UFG/Catalão; Geovana Ferreira Melo - UFU e Maria Irene Miranda - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Maria Irene Miranda, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[Aprovado(a)].

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Geovana Ferreira Melo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/08/2021, às 17:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Irene Miranda Bernardes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/08/2021, às 17:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Priscilla de Andrade Silva Ximenes, Usuário Externo**, em 01/09/2021, às 13:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3003505** e o código CRC **1BC991B0**.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho para duas pessoas que são bases na minha vida. Com a chegada dos meus filhos, tudo ganhou novos sentidos e os motivos mudaram. Vê-los crescer me dá força e felicidade diariamente. Beatriz, que com sua essência, força, determinação e teimosia me ensina e desafia diariamente; e Heitor, com sua energia, alegria, olhar de encanto e inteligência me mostra o mundo por uma nova ótica.

A vocês minhas conquistas e buscas diárias!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que é minha fonte de fé e energia. Sempre, nos momentos de fraquezas, dúvidas, angústias e descrenças, me fortalecia e mostrava que era necessário persistir.

À minha mãe, Magda, mulher guerreira e forte. Com sua trajetória de vida me ensina a olhar a vida com esperança e gratidão. Você me mostrou valores sólidos. Tenho um amor por você que transcende a minha existência.

Às minhas irmãs, Adenise e Elisângela, que são companheiras e espelho que reflete quem eu sou, de onde eu vim e por onde passamos. Obrigada pela presença e parceria.

Ao meu pai, Adão, que apesar de todas as divergências e distanciamento, me ensinou sobre o mundo, pessoas e os valores essenciais para qualquer ser humano.

Ao meu esposo, Pablo, amado, companheiro, teimoso e honesto. Sempre, em momentos de angústia, foi meu ouvido e aquele que me “despertava” para a vida. Obrigada pela trajetória, família e filhos, que são nossos pontos comuns e prioridades.

Aos meus filhos, Beatriz e Heitor, que me ensinam sobre amor e sobre amar, a ter paciência e aceitação, a respeitar e ser respeitada. Vocês despertaram em mim a vontade de evoluir e fizeram que eu entendesse que o melhor da vida não está nas coisas, mas nas pessoas. Vocês são o que tenho de mais sincero e sólido nesse mundo.

À minha sogra, Luci, pelo amor, apoio, ensinamentos e cuidados concedidos à nossa família e, em especial, aos meus filhos.

À Elisângela, parceira e ajudante, que com seu zelo, responsabilidade, trabalho e dedicação foi fundamental para a conclusão da pesquisa. Seu trabalho é valioso e importante.

Às amigas de infância, Mariana, Fabiana, Viviane, Sangislene, Juliana e a mais recente, Ludimila, que são e que foram presentes em cada momento de alegria, descontração e confiança. A vida ganha novo sentido quando compartilhada com os amigos.

Às amigas que a profissão me apresentou: Rosana, Jakeline, Fatinha, Sebastiana, Maria Cristina e Adriana, pelas trocas, conquistas, risadas, desafios e aprendizados compartilhados. Juntas entendemos que é possível desejar uma educação de qualidade para os estudantes.

À minha amiga Jozaene, que foi meu ponto de referência para as dúvidas, sugestões e que me ensinou tanto durante o trajeto desafiador que é a pesquisa. Agradeço a disposição em me atender com carinho todas as vezes que precisei.

À minha orientadora, Maria Irene, por toda dedicação, correções e ensinamentos. Pessoa fundamental para a conclusão dessa pesquisa. Soube esperar o despertar, o amadurecimento e direcionar cada passo dado durante o trajeto do trabalho. Não poderia ter tido orientadora melhor! Obrigada por sua dedicação, confiança e por ter acreditado em mim.

Às coordenadoras pedagógicas e professoras da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia que contribuíram tanto com a pesquisa. Trouxeram saberes, desejos e anseios diante da vida e do trabalho na educação. Suas histórias se somaram às minhas e com isso me ajudaram a ver e entender que a união profissional nos torna mais fortes.

À banca de qualificação e defesa composta pelas professoras Geovana Ferreira Melo, Myrtes Dias da Cunha e Priscilla de Andrade Silva Ximenes. As contribuições, apontamentos, correções e conhecimentos favoreceram a melhora qualitativa da pesquisa.

À Universidade Federal de Uberlândia, que pelo ensino público, gratuito e de qualidade proporcionou toda a minha formação acadêmica - graduação, especialização e agora o mestrado. Essa instituição pública possibilitou-me construir saberes necessários à minha prática enquanto pesquisadora e profissional.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa tem como tema central a atuação da coordenação pedagógica junto a professoras alfabetizadoras em escolas municipais de Uberlândia. Partindo do pressuposto que a mediação da coordenação pedagógica interfere na práxis das professoras, elaboramos a problematização: Como é a atuação da coordenação pedagógica junto às professoras alfabetizadoras no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental? As ações da coordenação pedagógica subsidiam o trabalho das professoras em sua função de alfabetizar crianças do 1º e 2º anos do ensino fundamental? Como? Quais os desafios emergem da interação entre coordenação pedagógica e professoras alfabetizadoras e que reverberam no processo de ensino e aprendizagem? A partir das questões problematizadoras os objetivos consistiram em analisar: a atuação da coordenação pedagógica para a práxis pedagógica de professoras alfabetizadoras do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; os desafios que emergem da interação entre a coordenação pedagógica e professoras alfabetizadoras e que reverberam no processo ensino e aprendizagem. Metodologicamente o trabalho está fundamentado nos princípios da pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa o Grupo Focal (GF) com as coordenadoras pedagógicas e Entrevista Semiestruturada (ES) com as professoras. Por meio da organização dos dados as categorias de análise foram assim definidas: 1 – Constituição formativa e profissional da coordenação pedagógica: saberes e identidade; 2 – Coordenadoras pedagógicas e professoras alfabetizadoras: “estar junto”; dentro dessa categoria identificamos uma subcategoria definida como: 2.1 “alfabetização: tecendo diálogos e construindo saberes”; 3 – Desafios e contradições do trabalho das coordenadoras pedagógicas. A análise evidencia que coordenadoras e professoras ocupam pontos centrais no processo de ensino e aprendizagem, em especial no período de alfabetização. Portanto, existe a necessidade de uma busca coletiva que rompa com práticas escolares que não respeitam o alfabetizando como protagonista e construtor de conhecimento, almejando uma educação comprometida com a formação ética, estética, social e emocional de todos; além disso, considerando a individualidade de cada um nesse processo.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Docência. Alfabetização.

ABSTRACT

This research work has as its central theme the performance of pedagogical coordination with literacy teachers in municipal schools in Uberlândia. Assuming that the mediation of pedagogical coordination interferes in the teachers' praxis, we elaborated the problematization: How is the performance of pedagogical coordination with literacy teachers in the 1st and 2nd year of Elementary School? Do the actions of pedagogical coordination support the work of teachers in their role of teaching children in the 1st and 2nd years of Elementary School to read and write? How? What challenges emerge from the interaction between pedagogical coordination and literacy teachers that reverberate in the teaching and learning process? From the problematizing questions, the objectives consisted of analyzing: the performance of pedagogical coordination for the pedagogical praxis of literacy teachers of the 1st and 2nd years of Elementary School; the challenges that emerge from the interaction between pedagogical coordination and literacy teachers and that reverberate in the teaching and learning process. Methodologically, the work is based on the principles of qualitative research, of the case study type. The Focus Group (FG) with the pedagogical coordinators and the Semi-structured Interview (SSI) with the teachers were used as research instruments. Through the organization of the data, the categories of analysis were defined as follows: 1 – Formative and professional constitution of pedagogical coordination: knowledge and identity; 2 – Pedagogical coordinators and literacy teachers: "being together"; within this category, we identified a subcategory defined as: 2.1 "literacy: weaving dialogues and building knowledge"; 3 – Challenges and contradictions in the work of pedagogical coordinators. The analysis shows that coordinators and teachers occupy central points in the teaching and learning process, especially in the literacy period. Therefore, there is a need for a collective search that breaks with school practices that do not respect the literacy student as a protagonist and builder of knowledge, aiming at an education committed to the ethical, aesthetic, social and emotional formation of all; in addition, considering the individuality of each one in this process.

Keywords: Pedagogical coordination. Teaching. Literacy.

FIGURAS

Figura 1 - Articulação da coordenação pedagógica com os demais atores escolares	73
---	----

QUADROS

Quadro 1 - Professoras participantes da Escola Paulo Freire	45
Quadro 2 - Coordenadoras Pedagógicas participantes da Escola Paulo Freire.....	45
Quadro 3- Professoras participantes da Escola Rubem Alves	45
Quadro 4 - Coordenadoras Pedagógicas participantes da Escola Rubem Alves	46
Quadro 5 - Professoras participantes da Escola Cecília Meireles.....	46
Quadro 6 - Coordenadoras Pedagógicas participante da Escola Cecília Meireles	46
Quadro 7 - Professoras participantes da Escola Demerval Saviani	47
Quadro 8 - Coordenadoras Pedagógicas participantes da Escola Demerval Saviani.....	47
Quadro 9 - Quadro síntese para produção e organização dos dados.....	97
Quadro 10 - Categorias de Análises.....	100

INFOGRÁFICO

Infográfico 1- Principais marcadores legais do curso de Pedagogia.....	59
--	----

LISTAS DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz

CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores

DCNs- Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

ES - Entrevista Semiestruturada

ESEBA- Escola de Educação Básica – Universidade Federal de Uberlândia

FACED-Faculdade de Educação

GF - Grupo Focal

IFTM - Instituto Federal de Triângulo Mineiro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PCC - Planos de Cargos e Carreiras

PPGED - Programa de Pós-Graduação da Educação em Educação

PPP- Projeto Político Pedagógico

RME - Rede Municipal de Ensino

SEE - Secretaria de Estado de Educação

SME - Secretaria Municipal de Ensino

SETTRAN – Secretaria de Trânsito e Transporte

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1. CAMINHOS QUE CONFIGURARAM O OBJETO DE PESQUISA	11
1.1. Infâncias: Espaço de descobertas e questionamentos.....	13
1.2. Formação Acadêmica e suas contribuições: curso de Pedagogia e Psicopedagogia .	17
1.3. Múltiplas experiências profissionais: desafios, descobertas e o surgimento do objeto de pesquisa	24
2. CAMINHOS TRILHADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	34
2.1. O Campo da Pesquisa.....	39
2.2. Os Participantes da Pesquisa	44
2.3. Os instrumentos de construção dos dados.....	47
2.3.1. Grupo Focal	48
2.3.2. Entrevista Semiestruturada.....	51
2.3.3. A Organização e a Análise de Dados.....	54
3. O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	57
3.1. A Coordenação Pedagógica: Formação e Atuação	58
3.1.1. O curso de Pedagogia: do supervisor escolar ao coordenador pedagógico	58
3.1.2. Um olhar reflexivo para a coordenação pedagógica no Município de Uberlândia	66
3.2. A mediação pedagógica da coordenação junto aos professores alfabetizadores.....	75
3.2.1. O diálogo entre a coordenação pedagógica e as bases normativas	80
4. COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: LIMITES E POSSIBILIDADES NA ARTICULAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO	94
4.1. Constituição formativa e profissional da coordenação pedagógica: saberes e identidade	100
4.2. Coordenadoras pedagógicas e professoras alfabetizadoras: “estar junto”	108
4.2.1. A alfabetização: tecendo diálogos e construindo saberes	114
4.3. Desafios e contradições do trabalho das coordenadoras pedagógicas.....	124
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICE A.....	143
APÊNDICE B.....	144
APÊNDICE C.....	145
APÊNDICE D.....	147

1. CAMINHOS QUE CONFIGURARAM O OBJETO DE PESQUISA

Os caminhos que contribuíram para o surgimento do problema da pesquisa não foram percorridos individualmente, uma vez que somos constituídos no coletivo, na interação com aqueles que encontramos e nos afetam com sua maneira de ver, entender e interferir no mundo.

Considerando o contexto educacional em que os sujeitos são constituídos por saberes, crenças, concepções e conceitos que perpassam o fazer pedagógico, a pesquisa na educação também é composta por diferentes olhares que se cruzam e (re)constroem possibilidades no percurso para produzir uma educação de qualidade, referendada socialmente e significativa para os estudantes.

Em meio a tantas possibilidades de pensar, questionar, intervir e entender o mundo, várias questões são colocadas no percurso docente. Cada vez mais se busca saber com profundidade e entender melhor para que se possa trilhar percursos satisfatórios aos estudantes, professores, comunidade escolar e a sociedade. Para tanto, produzir novas formas de olhar e ressignificar as práticas escolares por meio da pesquisa torna-se um desafio, mas ao mesmo tempo apresenta-se também como possibilidades de descobertas e satisfações profissionais e pessoais.

O trabalho de pesquisa apresentado surge a partir das vivências e experiências encontradas em meu¹ percurso formativo, profissional e nas relações pessoais que me trouxeram inquietações, conhecimentos e, sobretudo, vontade de saber mais e com densidade sobre as ações que acontecem no contexto escolar. Sendo assim, por atuar como coordenadora pedagógica e professora na Rede Municipal de Ensino (RME) do município de Uberlândia e por ter tido a experiência de coordenar a formação contínua do grupo de coordenadores pedagógicos do município surgiu o desejo de pesquisar sobre o tema, pois a partir do trajeto profissional deparamos com desafios, limites e possibilidades encontrados nos diferentes papéis assumidos no campo da educação que são somados a outras práticas e outras experiências que se deram dentro e fora do âmbito escolar.

¹Neste espaço do trabalho usei verbos na primeira pessoa do singular, por tratar de momentos vivenciados na minha trajetória de vida. No entanto, consta também a primeira pessoa do plural devido ao fato de não ter como separar o pessoal do social. No segundo momento prevalecerá no relatório primeira pessoa do plural pelos motivos já expostos.

Com isso, a busca que fizemos foi com o propósito de analisar o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógicas² juntamente com docentes que atuam no período de alfabetização. As ideias aqui expostas, não têm a pretensão de trazer certezas, mas compor trilhas que poderão gerar outras ideias e possibilidades de ações acerca da atuação destes atores no contexto escolar, o que reverbera no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Por isso, é importante destacar que os saberes construídos como resposta e ressignificação dos fazeres pedagógicos se configuram como resultados abertos em fases inacabadas do processo de investigação e esses devem ser aprofundados, questionados e ampliados por outros estudos e outras explorações.

Na ocasião, anunciamos que durante o trabalho investigativo usaremos os termos no feminino para referir às participantes da pesquisa, coordenadoras pedagógicas e professoras, pelo fato de todas serem mulheres. No entanto, ao referir ao cargo ou aos profissionais de forma geral permanecemos com os termos no masculino, conforme a convenção da língua portuguesa.

Para situar a constituição do objeto de pesquisa, qual seja, o trabalho do coordenador pedagógico com professores alfabetizadores, optamos por recorrer à trajetória pessoal, acadêmica e profissional da própria pesquisadora, cujas bagagens e experiências possibilitaram-nos chegar nesse momento histórico com determinadas questões problematizadoras e definir objetivos para realização do presente estudo.

Retomar a trajetória pessoal e profissional significa recordar caminhos percorridos e compreender como diferentes sentimentos, conhecimentos e escolhas configuram-se nos questionamentos e nas inquietações emergidas com a inserção em diferentes contextos educacionais que nos levam a querer saber mais sobre o trabalho desenvolvido, especialmente a partir dos olhares daqueles que estão efetivando a educação escolar. Acreditamos que a ação de pesquisar se faz dentro de um contexto histórico, social, cultural e político, desta forma a ação do investigador e sua constituição como sujeito determina olhares em relação aos contextos, indivíduos e objetos a serem aprofundados. As vivências e percepções são fatores que tangenciam o objeto e a metodologia de pesquisa.

Algumas contribuições importantes para a pesquisa nos foram apresentadas no livro de Carlos Rodrigues Brandão, “A pergunta a várias mãos. A experiência de pesquisa no trabalho do educador” (2003), que traz a importância de considerar o sujeito pesquisador na pesquisa e

²Na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia a função de coordenador pedagógico mudou de nomenclatura por várias vezes. Atualmente pela Lei complementar nº 661, de 8 de abril de 2019, a função passou a ser definida como Analista Pedagógico, cujas atribuições estão diretamente ligadas ao processo de coordenar, assessorar e intervir pedagogicamente junto às unidades escolares, desenvolvendo atividades voltadas para os alunos, professoras e comunidade escolar.

não apenas os resultados obtidos. Com isso, o autor questiona o conceito de neutralidade científica herdado da pesquisa quantitativa. Em sua obra, ele afirma: “(...) aprendi mais tarde que bem melhor do que as máquinas são as minhas mãos. E quem as dirige não são ferramentas de que me valho, mas o meu coração e a minha mente, que dão sentido à maneira que trabalho, às ferramentas e às minhas mãos” (BRANDÃO, 2003, p.45). Essa afirmação considera a subjetividade no ato de pesquisar, pois os olhos que veem são de um pesquisador que é um sujeito singular, constituído por sua história e que pensa e age ao fazer ciência; tão importante quanto o objeto é o sujeito pesquisador e também os sujeitos da pesquisa.

Considerando esses pressupostos, assumo que nos constituímos a partir daqueles que com suas singularidades compartilharam momentos e histórias de vida conosco, por meio das diversas formas de entender e intervir no mundo e, assim, nos deixam marcas que refletem nas escolhas que fazemos como profissional e pesquisadora.

Acentuamos aqueles que apresentavam confiança e acreditavam em possibilidades para melhorar o que não estava tão bom, seja em espaços individuais ou coletivos, que apesar das dificuldades encontradas, ensinavam que o caminho e a forma de caminhar dependem das escolhas assumidas por cada um, apesar dos contratempos encontrados nas conjunturas.

Nesse contexto, minhas opções para construção de um projeto de pesquisa resultam da minha trajetória nos espaços e tempos da infância, da formação acadêmica e da atuação profissional. No decorrer desses processos realizei importantes leituras e releituras, por meio das quais se tornou possível dialogar com pesquisadores (as) que pensaram e pensam a Educação.

1.1. Infâncias: Espaço de descobertas e questionamentos

As infâncias³ são períodos do desenvolvimento marcados por curiosidades, desejos e descobertas, cujas vivências contribuem para a formação integral dos sujeitos. Considerando as especificidades desta fase para a formação humana destacamos o período por compreender que as crianças no processo escolar de alfabetização são sujeitos fundamentais nessa investigação. Uma vez que a relação entre a coordenação pedagógica e os docentes no período de alfabetização reverberam no processo de ensino e aprendizagem dos discente. Isto posto atentamos em retomar as lembranças deixadas para destacar as infâncias com a sua devida

³O termo infâncias será usado no plural considerando que não existe um modelo de infância, mas vários que se configuram dentro do contexto histórico social e cultural que se insere.

importância, uma vez que o ciclo escolhido para realizar a pesquisa está na alfabetização, fase fundamental para as crianças e seus familiares.

Nesse processo de recordar e com isso emergir parte importante do que sou, destaco o papel desempenhado pela família, escola e sociedade na formação dos sujeitos. Defendemos a partir desses pressupostos, um dos motivos pelos quais o nosso olhar se volta para os anos iniciais do ensino fundamental, na tentativa de compreender com bases mais sólidas o processo de alfabetização e letramento de crianças dentro do contexto das escolas.

Minha infância foi um período de ludicidade, amizades, imaginação e aprendizados. Parte marcante foram as brincadeiras na rua que exigiam cooperação, constituíam-se em desafios e exigiam muitos movimentos. O brincar ocupava grande parte dos meus dias e ao mesmo tempo não se tinha a pretensão de aprender através dessa atividade, mas apesar de não haver uma intenção de aprendizado grandes descobertas foram feitas a partir dessas brincadeiras, por exemplo: conhecer meu corpo, meus limites, meus potenciais, aprender a dividir, entender sobre regras, dialogar, posicionar-se em relação aos conflitos surgidos, organizar e reconhecer-me enquanto sujeito que pensa, age e constrói. Sinto esses momentos como fonte de alegria, descontração e que representam “parte essencial” da minha conduta de estar e agir no mundo.

Destaco também, a liberdade no contexto familiar: liberdade para correr, pular e explorar as situações e os objetos que faziam parte do em me inseria. As percepções e concepções que se tem sobre o tempo das infâncias são peculiares. Para muitos a orientação excessiva e o termo - “não pode” - são constantes nas relações entre adultos e crianças. Ter orientações claras, ter possibilidades de explorar o entorno e de se expressar interferem na construção da identidade e na forma de se posicionar em diferentes situações. Essas lembranças trazem consigo sensações de acalanto e bem-estar que ora parecem distantes e outras vezes “parecem que foram ontem”.

Retomar essas experiências vivenciadas na infância contribui para ressaltar este período como espaço-tempo de brincar, interagir, descobrir e encantar-se pelas coisas e pelas pessoas para perceber o mundo e desta forma agir sobre ele.

Aos cinco anos, o tempo foi dividido entre escola e família, incluo os vizinhos e a comunidade por haver interações muito próximas com encontros para brincar nos espaços coletivos como as ruas, praças e até mesmo os quintais. Quando ingressei na pré-escola já conseguia fazer leituras e escritas. Isso se deveu ao fato de ser a mais nova de três irmãs; assim, minhas irmãs me inseriram na leitura e na escrita como parte do cotidiano. Com essa realidade compreendi o sistema alfabético fora do ambiente escolar. Essa é uma situação considerada

anormal e rara, mas comprova estudos realizados dentro da concepção interacionista de desenvolvimento, que consideram o fator orgânico e ambiental, ou seja, os aspectos objetivos e subjetivos para o desenvolvimento do sujeito. Os principais teóricos do interacionismo são Jean Piaget (1896 – 1980) e Lev Seminovitch Vigotski (1896 – 1934) embora cada autor tenha especificidades e interesses diferentes em seus estudos, ambos consentem que há uma complexa junção de influências que favorecem o processo de desenvolvimento e aprendizagem; e compreendem o sujeito não como ser passivo, mas, ao contrário, como indivíduo ativo, que utiliza dos objetos e de suas significações para conhecer, aprender e se desenvolver. Com isso, o aprendiz tem um papel de protagonista em seu processo de aprendizagem, seu desenvolvimento acontece na interação entre organismo e meio, a construção de conhecimento é um processo vivenciado durante toda a sua existência, não está pronto no nascimento e não é assimilado de forma passiva devido as imposições do meio. Sendo assim, a escola não pode ignorar as realidades sociais e culturais vivenciadas pelos estudantes.

Os primeiros anos escolares, pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental foram desenvolvidos numa perspectiva tradicional de ensino, em que os recursos didáticos e metodológicos validavam a crença de que a aprendizagem acontece por meio da repetição e memorização. A fonte do saber centrava-se na figura do professor e à criança cabia a função de reproduzir as atividades sugeridas, resolver os problemas e obedecer ao professor, prezando pelo silêncio e pela organização.

Alguns anos se passaram desde minha alfabetização e ainda prevalece no cenário nacional uma concepção conservadora de educação, embora existam práticas inovadoras por parte de alguns profissionais. Neste contexto algumas problemáticas se apresentam como: dificuldades dos estudos para alterar os cenários das escolas, motivos que impedem os professores de refletirem sobre suas práxis⁴ em sala de aula, entender como são usados os espaços e tempos formativos nos ambientes escolares e ao mesmo tempo assimilar as aproximações entre as concepções de ensino e aprendizagem dentro de um mesmo espaço educativo.

Por meio da educação conservadora consegui desenvolver capacidades cognitivas, motoras e me apropriar do sistema alfabético sem grandes dificuldades, apesar de entender que

⁴O termo práxis é expresso no trabalho a partir da ideia de Vásquez (1990) em que compreende a unidade entre a teoria e prática. O sentido da práxis no contexto da educação ultrapassa a dicotomia que culturalmente prevalece na teoria-prática. Embora ambas as partes possuam identidade específicas, elas precisam estar articuladas nos saberes docentes e nas ações da coordenação pedagógica.

não são todas as crianças que se adaptam a esse modelo de ensino e aprendizagem e, como consequência, se tornam excluídas do sistema educacional e marginalizadas socialmente.

Um dos reflexos dessa educação conservadora, centrada na transmissão do conhecimento e na figura do professor, é a formação baseada no silêncio, em não questionar, ter medo de errar e da insegurança diante das possibilidades de aprender. Muitas dessas características mencionadas anteriormente acompanharam-me por longos anos, até mesmo no ensino superior. Embora refletisse muito sobre tudo que vivenciava assentia que não precisava expressar-me sobre os fatos e acontecimentos, pois a verdade estava na fala do professor e naquilo que ele transmitia. Assim também vários outros sujeitos tiveram como experiências o modelo de educação escolar fundada numa concepção hierarquizada, transmissiva e pouco questionadora, tal modelo educacional visa a formar um tipo de cidadão: dócil e submisso, silenciado e acrítico. Devido a mudanças estruturais e progressos nos estudos e nas pesquisas no campo da educação é primordial rever o papel da escola e dos profissionais que nela atuam. É necessário questionar e buscar resposta para algumas questões centrais para a organização do trabalho educativo. Podem parecer óbvias, mas não são simples assim e são pontos centrais que subsidiam as práticas pedagógicas desenvolvidas. Nesse sentido, torna-se necessário reconhecer quem são as crianças, como a infância é vista dentro dos espaços escolares e estabelecer também a formação que se almeja para as crianças contemporâneas.

Na concepção antropológica as infâncias são compreendidas em contextos socioculturais e históricos específicos, ou seja, as crianças só podem ser entendidas em sua história de vida e de acordo com a dinâmica sociocultural em que se inserem. Sobre isso Clarice Cohn (2003, p. 17, grifos da autora), defendeu que:

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações.

A criança está na escola, instituição social estruturada em concepções e saberes que por sua vez produz significados e sentidos que são reconhecidos por todos que compõem o espaço. Dessa forma, pensar o período de alfabetização requer pensar nos tempos e nas vivências dos estudantes e em como as concepções materializam as escolhas assumidas pelos profissionais que atuam na instituição.

Recordar a infância vivida e poder dialogar com os estudos realizados na formação profissional permitiu-me compreender que todas as experiências vivenciadas nas escolas, ocupando diferentes papéis, seja como estudante ou docente, corroboram a construção de concepções do que vem a ser a docência e as práticas construídas. As ideias, visões, crenças e práticas configuram-se nas relações estabelecidas entre os atores escolares, na metodologia construída no processo de ensino e aprendizagem e tais práticas denotam uma função social para a escola. Nesse sentido, muito do que experienciamos como estudante tende a ser reproduzido como docente, por isso é tão importante uma formação sólida e uma postura reflexiva para o professor.

Anos depois, diante de vários desafios, muitas contradições e o desejo de ensinar e aprender, fiz a escolha pelo curso de Pedagogia como formação em nível superior, o que me daria suporte teórico e prático em relação a novos passos, agora como profissional que tem experimentado caminhos nem sempre tranquilos e lineares, mas também com satisfação e realizações. Ao ingressar na 61ª turma da Universidade Federal de Uberlândia em 2004, possuía dúvidas sobre o que viria no percurso acadêmico, mas com a certeza de que ser professora não é um sacerdócio, mas que exige estudos e trabalho, ser professora não é apenas afinidade, mas exige profissionalização e ética; desde a formação inicial e mediante a experiência profissional entendemos cada vez mais que a educação acontece no coletivo, seja nas trocas entre crianças-crianças-conhecimento e/ou adultos-crianças-conhecimentos e que as mudanças são constantes para as pessoas, as relações, dentro e fora da escola.

1.2. Formação Acadêmica e suas contribuições: curso de Pedagogia e Psicopedagogia

Na formação inicial, no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFU, dialogamos com diversos estudiosos buscando entender os diferentes olhares que tangenciam a Educação. Importantes áreas do conhecimento como: História, Filosofia, Sociologia, Didática, Psicologia e Educação Infantil respaldaram os estudos sobre o processo de alfabetização/letramento, avaliação, metodologias de ensino, políticas educacionais, legislações, estágios supervisionados, os diferentes papéis do pedagogo nos espaços escolares e não escolares. Todos esses conhecimentos foram importantes para uma formação reflexiva e necessários às práticas educacionais.

Em 2004 iniciei o Curso de Pedagogia e, concomitante, vieram expectativas, ansiedades e motivações por estar em uma universidade pública, algo que para a realidade em

que estava inserida, nos aspectos culturais e econômicos, parecia longínquo. Desde o início participei de outras formações complementares como minicursos, palestras, seminários, congressos, oficinas e mesas redondas, proporcionando a expansão de possibilidades com o trabalho escolar.

Dentre alguns estudos, destaco pontos significativos no processo formativo. No primeiro ano do curso foram-me apresentadas diversas novidades que aos poucos foram familiarizadas e assimiladas com maior proximidade. Diferentes saberes, linguagens, termos, conceitos passaram a compor as aprendizagens e os momentos de reflexões, resultando na quebra de paradigmas. O fato de (re)pensar e (re)significar a educação foi fundamental para compreender aspectos relacionados ao ato de educar.

Foi quando tive o primeiro contato com as ideias propagadas pelo professor Paulo Freire, em “Pedagogia da Autonomia” (2004). Essa obra demonstrou ser apaixonante, motivadora e uma prova de esperança para a construção uma educação diferente, respaldada na formação de sujeitos autônomos, críticos e com capacidades de fazer escolhas. Entender a educação de acordo com princípios de autonomia, ética, estética, dimensão humana e solidariedade foi fator primordial e fundante no processo de formação. A obra preconiza uma educação popular que atenda aos anseios das classes menos favorecidas economicamente, ao mesmo tempo em que entende a função de educar como um compromisso social e ético, assegurando que a escola não seja um espaço de reprodução dos interesses capitalistas. E ainda, anuncia a ética profissional e a educação como prática política e a importância da formação docente. Destaco a colocação do autor Paulo Freire (2004, p.16) ao trazer que:

A ética de que falo é a quase que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossas práticas, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos.

Para que tal ética se materialize é importante pensar em uma formação docente com princípios críticos e progressistas, em que todos compreendam de forma clara e para que assumam o papel de sujeitos construtores de saberes e entendam que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2004, p.22).

A partir desses pressupostos, o papel docente e as metodologias usadas no processo de ensinar e aprender passam a ser questionadas mediante as concepções de estudantes, professor(a) e conteúdo, pois a educação não se dá em um modo unidirecional, do/a professor(a) para as crianças, a aprendizagem acontece em um processo dialógico, onde ao ensinar aprendemos e ao aprender ensinamos, embora cada um, professora e estudante, possua papéis e conhecimentos singulares.

Todas as reflexões ocasionadas pela obra acima citada constituíram entendimentos necessários e contrários ao que vivenciamos nas etapas iniciais da educação básica. Paulo Freire defende o professor crítico, que busca mudanças e aceita o diferente. A repetição não deve ser uma constante no ato de ensinar e para isso é fundamental que o educador se reconheça como um ser inacabado em busca de formação e aprimoramento, reconhecendo que para ensinar precisa saber cada vez mais.

Analisar o processo histórico da educação e do curso de pedagogia permitiu reconhecer os momentos e as mudanças de paradigmas que estão aliadas aos contextos históricos e sociais. Com isso, tornou-se possível compreender os percursos empreendidos pela educação e pelo curso, os quais nos trazem informações sobre diferentes maneiras de ver e entender o campo educacional brasileiro, movimento que colabora para desenvolver um olhar crítico e reflexivo sobre a educação e formação docente, superando uma visão ingênua e romantizada sobre ambos.

As disciplinas de História, Sociologia e Filosofia trouxeram dúvidas às certezas cristalizadas, constituíram possibilidades para entender a educação dentro de contextos histórico, cultural e político e refletiram numa formação consciente e comprometida com a transformação das condições estruturais da sociedade brasileira.

Os estudos de Psicologia, outra vertente fundamental para pensar a educação, possibilitaram compreender a importância de conhecer os sujeitos em suas relações e em seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e emocional. Compreender como os estudantes constroem o conhecimento é primordial para a ação de educar. Estudiosos como Vigotski, Piaget e Wallon se aproximam da formação dos pedagogos no sentido de somar saberes por meio de olhares múltiplos sobre o mesmo objeto, que nesse caso é a educação e os diferentes processos de ensino e aprendizagem.

Acentuo, no caso da Psicologia, os estudos relacionados com a perspectiva histórico-cultural que teve como um dos precursores Lev S. Vigotski, por entender o sujeito como ser social que se constitui nas interações. A partir do conhecimento de suas pesquisas, as escolas começaram a repensar as relações estabelecidas em seus espaços, valorizando, pois, a

ideia de que as crianças aprendem de maneira interativa, sendo primordial, portanto, proporcionar-lhe situações de ensino e aprendizagem em contextos significativos, considerando o seu desenvolvimento. Para tanto são necessários momentos de investigação e diálogos entre sujeitos e objetos.

Uma visão histórico-cultural desde Vigotski aponta para caminhos diferentes daqueles vivenciados na escola tradicional, ao mesmo tempo em que nos provoca a redimensionar o papel do professor de transmissor para mediador no processo de aprendizagem. Sobre isso, Martins e Pimentel (2009, p.59) discutem que:

Quando imaginamos uma sala de aula em um processo interativo, estamos acreditando que todos terão possibilidades de falar, levantar suas hipóteses e, nas negociações, chegar a conclusões que ajuda o aluno a se perceber parte de um processo dinâmico da construção.

É importante destacar que as mediações e interações não anulam a necessidade dos diferentes papéis estarem definidos no espaço escolar, porém desprovidos de hierarquização, pois nesse paradigma as relações são vistas no sentido horizontal.

Pensar as relações emergidas entre os diferentes profissionais que atuam nos espaços escolares, a partir dos ideais de cooperação, parcerias e trocas de saberes, pode, talvez, colaborar para produzir práticas mais reflexivas e significativas aos grupos de crianças.

Inserida no paradigma construtivista do conhecimento, a criança é um sujeito que age ativamente em seu processo de aprendizagem e o erro durante o percurso não é concebido de forma negativa, pois demonstra como ela está pensando em relação aos códigos da escrita; com isso o professor pode intervir de forma mais objetiva.

Nesta perspectiva, a leitura e a escrita não são vistas como uma aquisição técnica, mas está associada com o surgimento de capacidades cognitivas, assim a alfabetização se dá a partir de sentidos específicos e significados grupais, aliados ao uso social.

A partir do repertório de conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica colocamos os estudos de Vigotsky, Emília Ferreiro e Ana Teberosky não como opostos, mas complementares em suas diferentes dimensões, pois em alguns aspectos se aproximam ao conceber o processo ativo do sujeito na aprendizagem e a importância do meio, bem como também trazem em seus estudos sistematizações necessárias para o processo de investigação e compreensão no campo da pesquisa no que tangencia o período de alfabetização. Nos estudos de Oliveira (2010), reconhecemos as ideias e contribuição de Vigotsky no que concerne principalmente, a potência da cultura e da linguagem na formação do ser humano. Em sua obra,

a autora destaca pontos importantes dos estudos do autor Russo e afirma que um dos problemas da educação brasileira é a tentativa de instituir uma única proposta pedagógica, baseada na escolha entre as teorias de Vigotsky e Piaget e afirma que o fundamental é entender ambas as teorias para que haja o aprimoramento na ação de refletir sobre o objeto estudado. O principal interesse de Vigotsky era entender as funções psicológicas superiores, também chamado de processos mentais superiores, e compreender os mecanismos psicológicos mais sofisticados que são diferentes das reações automatizadas e dos processos de associação simples. Por considerar o contexto cultural e as funções biológicas em seus estudos, Vigotsky defende a ideia de que o homem possui uma relação mediadora com o mundo, nesse sentido o papel do professor é direcionado para o desenvolvimento da aprendizagem. A aquisição da escrita para Vigotsky acontece anterior a inserção da criança na escola. Em sua obra Oliveira (2010) traz as reflexões e concepções de Vygotsky e proporciona o entendimento do papel da escola e dos professores na aprendizagem ativa das crianças e também na aquisição da leitura. Para tanto, torna-se fundamental o aprofundamento nos estudos por parte do professor a fim de contribuir com a aprendizagem dos educandos.

Destaco que apesar das leituras, dos diálogos e das reflexões sobre o processo de alfabetização na perspectiva do letramento vivenciados na graduação, ainda assim, considero que existe a necessidade de outros estudos e muitas reflexões para quebrar velhos paradigmas enraizados nas práticas escolares. Muitas dúvidas que envolvem a alfabetização não são sanadas apenas na licenciatura, portanto é importante a formação contínua. Neste sentido, quando deparamos com a ação de alfabetizar no contexto da escola, fica evidente o despreparo e a tendência em reproduzir práticas conservadoras relacionadas às atividades estéreis e excludentes. Surgem com isso, problemáticas sobre as possibilidades de auxiliar os docentes em sua atuação com as crianças no período de alfabetização e ao mesmo tempo estabelecer possíveis parcerias entre coordenadores e professores que contribuem com o processo de alfabetização.

As dúvidas inquietam, movimentam e impulsionam aqueles que vão em busca de respostas. Algumas perguntas são fáceis de serem respondidas, outras precisam de um “olhar” criterioso e sistematizado. Com novos saberes e muitas dúvidas a graduação assumiu um papel fundamental em minha formação.

As leituras, os estudos e as reflexões realizadas na graduação descortinaram um mundo de possibilidades e descobertas sobre a educação e o curso de pedagogia; naquele momento as práticas desenvolvidas por mim como professora eram consoantes às experiências vivenciadas como estudante e orientadas pelos profissionais atuantes nas escolas, dentre eles as

coordenadoras pedagógicas, que tinham como uma das funções auxiliar e acompanhar o planejamento.

Com esse percurso formativo, após finalizar a graduação, emergiu um desejo de atuar como supervisora escolar. Nesse tempo ainda havia as habilitações e formar-me como supervisora escolar foi uma das primeiras certezas que tive sobre os novos rumos relacionados com a minha atuação profissional. Toda a graduação foi realizada com a laboração na escola, o que favoreceu a reflexão entre teoria e prática, considerando que ambas são indissociáveis e necessárias ao profissional da educação.

Em 2008 ingressei na pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia Escolar, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o que me possibilitou ampliar os conhecimentos acerca dos processos de aprendizagens dos estudantes, como também entender os sujeitos em seus níveis de desenvolvimento, ampliando e enriquecendo minhas concepções trazidas da graduação. Sendo assim, esse curso favoreceu, dentre outros aspectos, o olhar específico sobre o processo de alfabetização e letramento, na perspectiva de demonstrar que a criança enfrenta desafios para se apropriar da leitura e escrita; por assim ser, cabe ao professor/professora compreender como cada sujeito se apropria do conhecimento e intervir para que avance em seu desenvolvimento.

A psicopedagogia afirma a importância de considerar os contextos histórico, social, econômico, político e cultural para uma aprendizagem significativa e criativa, embasando os estudantes para que atuem socialmente de maneira ativa e crítica. Nesse sentido, destaco o conceito de aprendizagem de Carmem Pastorino (2003, p.173):

Definimos o aprendizado como um processo que se realiza a partir de determinados estados e estruturas cognitivo-afetivas que, em contato com o meio exterior, se modificam transformando-se em outros estados superiores num constante intercâmbio dialético entre quem aprende e esse meio: as pessoas, o entorno físico e sociocultural. Este processo é inacabável se as condições pessoais e as do meio assim o permitem. O aprendizado se caracteriza por seus avanços, retrocessos, estados de equilíbrio e desequilíbrio que se desenvolvem de modo contínuo, no qual cada uma das estruturas obtidas integra a superior num equilíbrio de maior nível; poderia representar-se por um espiral.

As concepções de uma educação integral consideram o sujeito em sua inteireza e com isso trazem uma forma diferenciada de pensar a educação escolar. Já se sabe que no âmbito escolar são várias concepções assumidas pelos docentes, coordenadores, diretores e demais profissionais e isso resulta em diversas metodologias no ensino às crianças. Também é observável que a professora, em grande parte, usa uma única forma de ensinar a todos os

estudantes, como se a sala de aula fosse composta por um grupo homogêneo, ou seja, como se existisse uma única metodologia de trabalho e uma única forma de assimilação. No entanto, se torna importante questionar condutas naturalizadas nos fazeres pedagógicos. Dentre algumas condutas destacamos perspectivas de aprendizagem que são materializadas em práticas que evidenciam a crença de que todos aprendem da mesma forma. Diante disso, emerge a necessidade de práticas reflexivas do grupo escolar na tentativa de localizar junto ao corpo discente a existência de obstáculos no processo ensino e aprendizagem, e ao mesmo tempo localizar a existência, ou não de trabalhos diferenciados próximos aqueles que necessitam de um percurso formativo diferenciado. Na tentativa de atingir a todos e a cada um dos estudantes presentes nas escolas.

Reflexões como essas podem ser ignoradas ou respondidas de forma superficial, com o foco mantido sempre nas dificuldades das crianças; no entanto, quando a aprendizagem não acontece, todos os sujeitos e os elementos constitutivos da educação, estudantes, professores, currículo, contexto escolar, familiar e suas relações entre si e com o conhecimento deveriam ser analisados. Assim, quando se tem uma visão única de culpabilização dos estudantes por não aprender, os outros atores do processo educativo se isentam de suas incumbências. Neste sentido, embora a aprendizagem constitua parte integrante dos contextos sociais, nem sempre o ensino acontece nessa perspectiva.

[...] o aluno que manifesta uma perturbação no seu aprendizado, se concebe como um dos elementos de um sistema complexo, no qual, em virtude de características e particularidades individuais, se manifestam as debilidades e carências de todo o sistema ao qual pertence o indivíduo e no qual estão implicados não apenas o ser que aprende, senão também todos seus contextos. Portanto, a intervenção deverá visar prioritariamente uma focalização global, adquirindo especial relevância a prevenção e a colaboração entre todos os atores responsáveis das ações educacionais. (PASTORINO, 2003, p. 174).

No processo de alfabetização existem lacunas e incoerências metodológicas que permanecem nas escolas. Um dos fatores que comprova tal afirmação se configura na quantidade de estudantes que chegam ao final do ensino fundamental sem saber ler e escrever e com déficits na aprendizagem, caracterizados por incompreensão do uso social do sistema alfabético. Neste sentido, retornamos à condição de exclusão e marginalização do sistema escolar por aqueles que fogem da norma padrão definida culturalmente como correta. Destaco aquelas condições de pessoas que possuem dificuldades de aprendizagem, pois são esses que precisam ser vistos, ouvidos e considerados para redimensionar o trabalho pedagógico. Observações como essas partiram da formação psicopedagógica, que possui como um dos

fundamentos a construção de um olhar múltiplo para diferentes aspectos que se somam para compreender a aprendizagem humana em todas as suas dimensões. Assim os estudos me possibilitaram entender que mais do que ler e escrever a criança precisa se apropriar da escrita com interesse, curiosidade, numa situação significativa e de acordo com sua capacidade de desenvolvimento.

Ao mesmo tempo os fundamentos pedagógicos e psicopedagógicos consideram cada sujeito único em seu processo de construção de conhecimento. Para a escola e os profissionais que nela atuam: professores, diretores e coordenadores pedagógicos, é indispensável destinar um olhar individualizado para cada criança, a fim de oferecer situações propícias à aprendizagem de acordo com as possibilidades de cada um.

Os processos de formação na graduação e na pós-graduação embasaram minha atuação profissional, por meio da qual foi possível problematizar a realidade educacional e levantar questões norteadoras de um projeto de pesquisa desenvolvido no Curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFU (PPGED/FACED/UFU).

1.3. Múltiplas experiências profissionais: desafios, descobertas e o surgimento do objeto de pesquisa

A atuação docente, em consonância aos desafios atuais, exige fazeres pedagógicos fundamentados em preceitos teóricos, práticos e éticos que colaboram para uma formação integral dos sujeitos aliada às demandas sociais mais amplas. Com isso algumas posturas são solicitadas aos profissionais, tais como: mudanças de paradigmas, educação permanente e atuação nos diferentes espaços escolares que colaborarão para as mudanças sociais.

O início como professora pode ser marcado por entusiasmos, dificuldades, alegrias, tristezas, conquistas e outras sensações, uma vez que o espaço escolar se apresenta em sua multiplicidade, composto por diferentes maneiras de ser, pensar e agir que se somam e resultam nas características e na identidade de determinada instituição.

Por essas características a escola é ambiente de pesquisa que demanda por olhares investigativos e curiosos que se inquietam com os desafios e as possibilidades ali emergidos. Tais posturas deveriam ser características de todos aqueles que exercem a ação de educar. Em muitos momentos a pesquisa é realizada por sujeitos externos, ligados a instituições de nível superior, vinculados a programas de pós-graduação, o que contribui para os avanços no campo

da educação, pois os resultados podem apresentar caminhos possíveis em busca de uma educação com maior qualidade para as crianças e outros estudantes; no entanto, aqueles que atuam diariamente e conhecem a realidade escolar podem, em sua rotina, pensar e agir respaldados em preceitos e práticas investigativas em busca de respostas consistentes e com profundidade para as demandas existentes. Atuar na escola faz com que as verdades sejam questionadas e novos itinerários sejam trilhados, assim as trajetórias profissionais contribuem de maneira singular com condutas indagativas e complementares à formação acadêmica.

Quando se chega num espaço em que já existem práticas e crenças arraigadas, cabe aquele que inicia sua atuação duas opções: mudar ou permanecer. A primeira opção não é fácil, exige envolvimento, estudos, persistência e, sobretudo, reconstruir padrões. Permanecer implica em seguir os passos previstos e esperar os resultados pré-concebidos. A escolha por ressignificar as ações educativas foram constantes em minha práxis, mas encontrei também outros indivíduos dispostos a pensar em possibilidades de mudanças, objetivando alterar o jeito de ver, ser e fazer no campo da educação.

Em 2003 iniciei uma experiência profissional no cargo de educadora infantil⁵ e no ano seguinte vivenciei duas realidades: a formação acadêmica e a profissional, o que fez com que emergissem muitos questionamentos referentes aos saberes teóricos e laborais. Destaco que essas dúvidas foram fundamentais, pois junto a elas busquei respostas e esse movimento de ação e reflexão refletiu-se nas escolhas e na forma de entender e fazer a educação.

Em 2009, ao finalizar o curso de Pedagogia, tive a primeira experiência como professora no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia - ESEBA/UFU, em que assumi uma turma de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. É importante destacar que nesse momento histórico enfrentávamos a transição da pré-escola, antes localizada na Educação Infantil, passando a compor o Ensino Fundamental. A mudança não foi apenas na nomenclatura, (pré-escola para 1º ano do Ensino Fundamental), mas foi uma alteração estrutural, conceitual e que influenciou diretamente nas ações docentes com o grupo de crianças que estariam no Ensino Fundamental de nove anos⁶, conseqüentemente, as expectativas sobre essa etapa escolar também foram alteradas.

⁵O cargo de educador infantil tem atribuições de cuidar e educar as crianças, além de auxiliar o professor na rotina em sala de aula da Educação Infantil.

⁶No dia 06/02/2006 o Presidente da República sancionou a Lei nº 11.274 que regulamenta o ensino fundamental de 9 anos. Essa lei altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da 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.

Atuar como professora alfabetizadora nesse cenário exigiu reflexões constantes sobre as ações desenvolvidas com os discentes e pais, uma vez que a inclusão das crianças de 06 anos no Ensino Fundamental não significaria antecipar conteúdos e procedimentos dos anos posteriores, mas pensar em um currículo com as especificidades da infância, juntamente com as aprendizagens essenciais para a faixa etária. Também percebi na prática que ainda permanecia entre as professoras a ideia de preparar as crianças na Educação Infantil para o Ensino Fundamental, uma vez que àquelas que não sabiam ler e escrever passavam por “reforço” no contraturno. A cultura de colocar a leitura e a escrita em um patamar mais elevado em detrimento das demais aprendizagens passou a ser uma constante. O diálogo era escasso entre os professores dessas duas etapas escolares e com isso as concepções de crianças, infâncias e aprendizagens entre profissionais dessas duas etapas de ensino se distanciavam. O que deveria ser um processo de continuidade de aprendizagem se tornava uma ruptura para as crianças. No primeiro ano do Ensino Fundamental as turmas não participavam do parque, da brinquedoteca, algumas crianças lanchavam na sala e não desciam para o pátio e as brincadeiras aconteciam em raros momentos.

O período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental trouxe distanciamentos nas escolhas metodológicas, avaliativas e conceituais, resultando em dúvidas e práticas docentes pulverizadas.

Muitos questionamentos se fizeram presentes em minha prática e reflexão. A primeira dúvida foi: Como ensinar às crianças que sofreram uma antecipação do ingresso no ensino fundamental? Talvez a pergunta devesse ser: como mediar o processo de construção da leitura e escrita com as crianças que tiveram a educação infantil reduzida em um ano? Acreditamos que o papel do professor não é transmitir o conhecimento, mas de oferecer os meios e os recursos necessários para que cada criança consiga progredir e se desenvolver por si.

Assim, diante dos conhecimentos adquiridos nos cursos de pedagogia e psicopedagogia, das relações, trocas entre professores, pesquisas e estudos realizados, pudemos construir as metodologias, as avaliações e redimensionar o trabalho com o grupo de crianças, as quais foram essenciais no processo de recriar e constituir nossas escolhas pedagógicas, pois era por meio das interações e respostas que recebíamos delas que prosseguíamos ou retomávamos os planejamentos educacionais.

Em muitos momentos foi necessário repensar as práxis, agir de forma diferenciada junto àqueles que exigiam outras formas de ensinar e no decurso de ir e vir compreendemos que não existe um modelo a ser seguido, cada sujeito, turma, professor e família é única e a

educação se faz com pessoas reais; por isso existem métodos e concepções mais assertivas, que consideram os sujeitos envolvidos e também as diferenças culturais e sociais que circundam as escolas e os espaços de relações dos discentes.

A concepção interacionista do desenvolvimento subsidiava as escolhas metodológicas, considerando como primordial os repertórios que se aproximavam do universo infantil e dialogavam com os contextos sociais e culturais dos estudantes. Algumas opções de trabalhos pedagógicos constantes nas nossas atuações enquanto professoras foram: as rodas de conversa, caderno de memória da turma, parlendas, músicas, histórias diversas, adivinhações, listas de palavras (brinquedos, brincadeiras, animais, entre outras construídas dentro de um campo de significado para o grupo), jogos, artes, atividades em duplas, grupos e/ou individuais. A tentativa persistia em criar nos espaços escolares um ambiente desafiador e estimulante que colaborasse com o processo de aprendizagem pautado na curiosidade, descoberta e protagonismo das crianças.

Além do processo de alfabetização e letramento, os primeiros anos do Ensino Fundamental têm como proposta a formação integral, ou seja, a criança é um ser histórico, político, social e cultural que deve ser atendida em suas múltiplas capacidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/06 no artigo 32, no que se refere ao Ensino Fundamental, traz que:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; (BRASIL, 1996, p. 23).

A partir da legislação é possível entender que a leitura e escrita são fatores fundamentais para a escola e não dominar tais processos significa comprometer outras aprendizagens. No entanto existem outras linguagens necessárias para o desenvolvimento das crianças como as artes, o movimento e os demais componentes curriculares que envolvem o conhecimento do mundo natural, social e político que precisam ser considerados como possibilidades para alfabetização.

A LDB (1996), aponta os objetivos do Ensino Fundamental, no entanto os métodos para alcançá-los são definidos pelas escolas e pelos profissionais que nelas atuam. Logo, quando se inicia na profissão docente, existem dúvidas, incertezas, mas também vontade e conhecimentos que são postos em prática. E sendo assim, o processo de ação- reflexão-ação é fundamental para construção dos saberes docentes.

Nessa experiência enquanto professora no primeiro ano do Ensino Fundamental, foi possível perceber que os estudantes ainda têm consigo a vontade de brincar e a ludicidade como linguagem fundamental em seu processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, o período de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental almeja por considerações referentes ao desenvolvimento infantil, e por continuidade de ações pedagógicas presentes no contexto infantil, para que essa fase não tenha como marca as rupturas no processo escolar e desconsidere características essenciais das infâncias. Desde modo, as práticas pedagógicas anseiam por uso de jogos, brincadeiras, vivências e experiências no âmbito escolar, também no Ensino Fundamental, pois a descontinuidade do Ensino Fundamental com a Educação Infantil apresenta-se como uma desconsideração pelos sujeitos e suas características.

As escolas trazem consigo fatores culturais que são habituados na maneira de conceber o processo de ensino e aprendizagem, colocando em muitos momentos a culpabilização da não aprendizagem nos estudantes e priorizando a visão verticalizada do ensino, bem como no papel assumido pelos atores escolares ao colocar o docente como aquele que ensina os saberes necessários e as crianças como receptores passíveis das informações, com isso é priorizada a disciplina, a organização, o silêncio e os registros. Transformar esses aspectos culturais implica alterar padrões e modelos, reconstruir formas de ensinar e aprender e redefinir papéis entre professores, estudantes, crianças, famílias e coordenação pedagógica. Para isso, é imprescindível a ação de repensar a estrutura escolar, seu papel social e suas contribuições para os sujeitos e o contexto. Com isso, destaco que em muitos momentos professores recém-formados chegam à escola e vão de encontro com aquilo que aprenderam no curso de formação, pois a realidade escolar é muito diferente do conhecimento adquirido na graduação.

Por isso é fundamental o papel da coordenação pedagógica no grupo, pois esse profissional visa a organizar coletivamente a proposta pedagógica da escola e relacioná-la com o plano de aula dos professores que será desenvolvido com as crianças. Em muitos momentos o professor se vê sozinho em suas atribuições e com questionamentos que precisam ser compartilhados, pois a educação se faz no coletivo, é preciso parcerias, trocas e estudos para que se possa desenvolver uma práxis condizente com o desenvolvimento integral das crianças.

Também é a coordenação pedagógica que faz a aproximação entre os diferentes professores que trabalham com as turmas e, assim, auxilia para que a aprendizagem aconteça enquanto processo contínuo, com significado social e sentido para as crianças.

Para as nossas ações enquanto professoras no período de alfabetização pudemos contar com o apoio e auxílio da coordenadora de área que, com sua experiência, mostrou-nos possibilidades de práticas e contribuiu com reflexões sobre os caminhos possíveis de um trabalho nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Constituímo-nos professoras através das experiências na sala de aula, nas interações com os pares, nas leituras, pesquisas e nos estudos que são realizados no decorrer da vida docente. Nesta perspectiva, são primordiais os momentos de estudos no contexto escolar para a reflexão do processo de ensino e aprendizagem e a formação contínua, pois somos seres em construção. Estar nos espaços escolares é desafiador, uma vez que cada turma é uma, com seus desafios e realidades e cada ano escolar possui características novas que são apresentadas; portanto, não contamos com modelos prontos a serem seguidos, mas guiamo-nos por escolhas que podem promover o desenvolvimento dos sujeitos.

Percorrendo outros caminhos, em 2011 e 2012, atuei como professora em escolas particulares de Uberlândia, no 1º ano do Ensino Fundamental e nas turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. A passagem por estes anos escolares possibilitou-me novas experiências que acrescentaram à minha constituição como sujeito e profissional da educação, sendo importante destacar que o público e as práticas pedagógicas das escolas particulares são distintos da escola pública. O professor em muitos momentos precisa apenas organizar a sequência do livro didático, pois todas as orientações estão nele. A exigência com o planejamento e a organização do trabalho em sala de aula é, sem dúvida, muito maior na instituição privada. Com isso o professor perde sua autonomia de criar e propor algo diferente do programado e se vê em uma função mais de execução do que de proposição. Embora essas tenham sido minha segunda experiência como professora, em todos os momentos mantive continuamente o ato de refletir acerca das propostas de trabalho que oferecia aos estudantes, na tentativa de manter condutas e intervenções autônomas na profissão. O professor é criador da aula, apesar das orientações que recebe, ele age de acordo com as suas crenças e concepções, as quais podem ser modificadas através de estudos e problematizações. Para isso também, o coordenador pedagógico pode auxiliar o professor em suas dúvidas, inquietações, vontades, desafios e plenitude do exercício da docência.

Muitas dúvidas são postas para os docentes alfabetizadores seja na metodologia, no currículo, na relação com os estudantes ou com as famílias. Nesse sentido, o apoio da equipe

pedagógica favorece a reflexão, o estudo e o planejamento das práticas docentes, como também o reconhecimento do trabalho docente alinhado a proposta pedagógica da escola.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental existe uma expectativa das crianças, das famílias e da escola referente a sistematização e apropriação da leitura e escrita. Na ansiedade de que essa aprendizagem aconteça, práticas de repetição, memorização e a desconsideração do tempo e espaço para o brincar permeiam o contexto do Ensino Fundamental. O professor assume a responsabilidade e precisa lidar com todas as exigências estabelecidas no processo de alfabetização. Entender as características do desenvolvimento e as diferentes formas de aprendizagem das crianças é algo que deveria ser revigorado a todo momento, para isso a educação escolar precisa ser compartilhada e ter garantido os estudos, planejamentos e as trocas de experiências mediada pela coordenação pedagógica, função que também tive a oportunidade de atuar.

Em 2012 ingressei no cargo de coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e concomitante vieram os desafios, aprendizados e as inquietações relacionadas com essa atividade profissional. Para essa atuação, as experiências como professora contribuíram na constituição do olhar profissional e no exercício das atribuições exigidas para o cargo.

Considerações de Celso Vasconcellos (2011) se tornaram pertinentes ao trazer a ideia de que a atuação do coordenador pedagógico precisa englobar, primeiramente, a formação de professor, acrescida de formações específicas, com ênfase em gestão escolar, planejamento, projeto político-pedagógico e trabalho de grupo. O autor afirma em entrevista concedida ao *Jornal do Professor* que: “Se desejamos avançar na conquista de uma educação de qualidade social democrática, temos de investir, com toda a urgência, na formação dos professores em geral e da coordenação pedagógica em particular” (VASCONCELLOS, 2011, s/p). Com isso, entendemos que para exercer a função de coordenador uma das prerrogativas é ser primeiramente um bom professor e entender as ações envolvidas no ato de educar.

Uma das principais preocupações que desenvolvi com as novas atribuições era ser uma profissional na qual os professores tivessem apoio para o trabalho realizado juntamente com os estudantes.

Por isso, um dos enfoques centrais de meu trabalho como coordenadora pedagógica estava no cumprimento do módulo II⁷, por considerá-lo espaço e tempo primordial na formação contínua dos professores no contexto escolar e por garantir momentos de reflexões, leituras, planejamentos coletivos e, também, possibilitar o acolhimento e contribuição aos anseios dos profissionais.

Os primeiros anos na função de coordenação pedagógica se apresentaram como situações de aprendizagens para ambos os lados (coordenação e docentes), como estávamos no espaço de Educação Infantil, conseguimos pensar e efetivar uma proposta respaldada nos tempos das infâncias, com ênfase nas múltiplas linguagens e com as famílias em diversos momentos. Apesar de todos os imprevistos surgidos na dinâmica da escola, buscávamos manter os estudos e as reflexões que foram fundamentais para os primeiros passos na busca da identidade pedagógica daquela instituição.

Após um período na função de coordenação pedagógica, no ano de 2017, fui convidada para compor a equipe da Assessoria Pedagógica⁸ da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Essa nova responsabilidade trouxe a necessidade de olhar a educação por diferentes perspectivas, uma vez que dentre as atribuições que assumia, uma delas era a Formação Continuada dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e Rede Conveniada. Passava do espaço de atuação nas escolas para o local de formação daqueles profissionais que atuavam dentro das escolas. Considerando as experiências do cargo e compreendendo os desafios e a importância da função, algumas inquietações foram inerentes nesse processo, na tentativa de contribuir com os profissionais que atuavam na coordenação pedagógica das escolas, cooperar para que o trabalho destes profissionais contribuísse com as professoras que atuavam na sala de aula e também acolher aos anseios que o grupo apresentava diante da Formação Contínua.

Motivada por atender a essas interrogações, buscávamos propor, nos diversos momentos formativos, ações que pudessem reverberar nas práticas docentes e dos coordenadores juntamente com a equipe escolar. Para isso eram desenvolvidos estudos,

⁷De acordo com a Instrução Normativa/SME Nº 001/2014, em seu Art. 2º a jornada semanal de trabalho do professor é de 20 (vinte) horas que equivale a 24 (vinte e quatro) e módulos com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, que serão organizados da seguinte forma:

Módulo I: é a carga horária correspondente a 2/3 (dois terços) da jornada semanal ou a 16 (dezesseis) módulos, destinada ao professor na regência de turma, com alunos;

Módulo II: é a carga horária correspondente a 1/3 (um terço) da jornada semanal ou a 8 (oito) módulos, destinada ao professor regente da turma, para a formação continuada, preparação das aulas, elaboração e correção de avaliações, dentre outras atividades inerentes a sua atuação.

⁸Setor ligado à Secretaria Municipal de Educação que tem como objetivo o acompanhamento das escolas da Rede Municipal da Educação e Rede Conveniada.

reflexões e trocas de experiências, mas apesar disso, ainda permaneciam lacunas entre a formação e a efetivação da proposta nos espaços de atuação profissional e ao mesmo tempo havia queixas por parte dos docentes e coordenadores pedagógicos.

Os professores clamavam por maior parceria e por mais orientações do trabalho e as coordenadoras sentiam-se desvalorizados, com excesso de funções, sentiam-se desconsiderados no processo de gestão e incapazes de colocar em práticas suas atribuições, uma vez que a realidade das escolas não permitia. No entanto, em determinadas etapas escolares existem desafios específicos tanto para os profissionais, como para os estudantes e famílias que precisam ser compartilhados, visando a busca de soluções que reduzam as adversidades e atendam o desenvolvimento dos educandos. Também foi possível compreender que a alfabetização traz indagações que são próprias desse período. Há expectativas e ansiedades para a consolidação da leitura e escrita por parte de todos os atores envolvidos.

A coordenadora pedagógica com suas ações é capaz de proporcionar movimentos de mudanças que levam a novas proposições e constroem aproximações epistemológicas entre o grupo de profissionais que compõem o âmbito escolar. Essas ações se modificam de acordo com as características individuais, a formação inicial e continuada, bem como a etapa escolar e o contexto em que atua. Nesta perspectiva, a coordenação precisa lidar com as famílias, os profissionais da educação, o gestor escolar e com as crianças, ou seja, sua função envolve várias responsabilidades e muitos desafios.

Minha atuação na Equipe de Apoio Pedagógico no Centro de Formação do município reafirmou a relevância do trabalho da coordenação pedagógica para a efetivação da Proposta Pedagógica e para o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Com a aproximação aos anseios, às queixas e expectativas lançadas pelo grupo de sujeitos da escola, surgiu o desejo de compreender melhor o alcance do trabalho da coordenação pedagógica.

Para tanto ingressei no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU) em 2019 desenvolvendo um projeto de pesquisa cuja delimitação foi direcionada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, por ter como uma das propostas o processo de alfabetização, que apresenta demandas específicas a professora e a coordenação pedagógica. Nessa perspectiva, o trabalho dos coordenadores junto aos professores é fundamental para somar conhecimentos, trocas de experiências e, concomitantemente, compreender qual o papel da escola para a formação das crianças na aquisição da leitura, escrita e de outros conhecimentos.

Das experiências vivenciadas, somadas com as aprendizagens construídas nos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia e sintetizando as questões levantadas ao longo de minha trajetória, a problematização da pesquisa foi assim configurada:

- Como é a atuação do coordenador pedagógico junto aos professores alfabetizadores no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental?
- As ações do coordenador pedagógico subsidiam o trabalho dos professores em sua função de alfabetizar os alunos do 1º e 2º anos do ensino fundamental? Como?
- Quais os desafios emergem da interação entre coordenador pedagógico e professores alfabetizadores e que reverberam no processo de ensino e aprendizagem?

A partir dessas inquietações podemos definir como objetivos da pesquisa:

- Analisar a atuação do coordenador pedagógico para a práxis pedagógica de professores alfabetizadores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental;
- Investigar os desafios que emergem da interação entre coordenador pedagógico e professores alfabetizadores e que reverberam no processo ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, entendemos como fundamental ampliar estudos e pesquisas para compreender a relação entre o coordenador pedagógico e os professores alfabetizadores. Por um lado, é no contexto escolar que nos deparamos com os anseios, as dificuldades e por outro lado, encontramos também as possibilidades para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, nesse sentido é fundamental ter momentos de estudos, reflexões e trocas entre os pares que compõem a equipe escolar. Para isso, reconhecemos que os momentos destinados para as reuniões entre os coordenadores e professores podem favorecer a atuação dos profissionais com as crianças e famílias. Compreendemos que os anos iniciais do Ensino Fundamental são elementares para a formação dos estudantes e precisam ser uma fase consolidada com base em concepções de infâncias que consideram o desenvolvimento infantil e a formação integral dos sujeitos.

A relevância social e científica da pesquisa está na possibilidade de ampliar a compreensão e os estudos referentes a atuação dos coordenadores pedagógicos junto aos professores e como essa interação pode contribuir com o trabalho realizado na alfabetização inicial. A partir de investigações científicas torna-se possível construir conhecimentos que possibilitam novos olhares e saberes acerca das práxis desenvolvidas no campo da educação.

Uma vez compartilhados os caminhos que constituíram a problematização e os objetivos da pesquisa, faz-se necessário apresentar os percursos de realização da pesquisa.

2. CAMINHOS TRILHADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Alice perguntou:

- Podia-me dizer, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?
- Isso depende bastante de onde quer chegar, disse o Gato.
- O lugar não me importa ..., respondeu Alice.
- Então não importa que caminho você vai escolher, disse o Gato. (CARROL, Lewis, 1991)

O trecho do diálogo entre a Alice e o Gato no livro: “Alice no País das Maravilhas”, contribui para ilustrar a relação entre o caminho a ser percorrido e o objetivo a ser alcançado. No contexto da pesquisa educacional, o caminho se configura por meio das diferentes opções metodológicas, cuja definição é orientada pelas questões problematizadoras e objetivos almejados na realização da investigação.

Pesquisar no campo educacional implica em desbravar caminhos que em alguns momentos se apresentam como obscuros e incertos, mas que com escolhas pertinentes e conscientes levam a descobertas sobre algo antes desconhecido e que se configurava em perguntas a serem clareadas e respondidas.

A construção da pesquisa no campo da educação é desafiadora e requer uma metodologia que apresente com clareza as concepções epistemológicas, sociais e políticas assumidas no trabalho. Ao considerar que a pesquisa é um caminho a ser percorrido em busca de respostas e saberes pelo pesquisador, é necessário escolher quais “caminhos” serão trilhados. Nesse sentido a opção foi pela pesquisa na perspectiva qualitativa.

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações. (ANDRÉ, 2013, p.97).

Assumir a pesquisa qualitativa é entender os pressupostos presentes na proposta e ao mesmo tempo se apropriar do processo metodológico de maneira ética e responsável; uma vez que o ato de pesquisar envolve conhecer a realidade e os seus sujeitos através do olhar

constituído por todo o processo constitutivo do pesquisador. Considerando a produção no conhecimento Gonzalez Rey (2005, p.05) afirma:

A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta. A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meios de nossas práticas, as quais, neste caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade. São precisamente esses aspectos suscetíveis de serem significados em nossa pesquisa. É impossível pensar que temos acesso ilimitado e direto ao sistema do real, portanto, tal acesso é sempre parcial e limitado de nossas próprias práticas.

Quando a realidade abordada é o contexto educacional faz-se necessário entender as relações estabelecidas no campo da educação, os diferentes atores que desenvolvem as práticas pedagógicas; em outras palavras, requer proximidade, compreensão das concepções presentes no cotidiano escolar.

Conhecer e entender a educação vai além de interpretações rasas das ações apresentadas de imediato. Geertz (2008), afirma que é primordial compreender os contextos ali configurados para se ter a visão próxima da realidade configurada nos espaços. No entanto cabe destacar que fazer ciência é um ato criativo dos sujeitos, talvez possa ser considerado uma invenção da realidade a partir das vivências e constituições dos pesquisadores envolvidos; tão importante como conhecer as teorias e as descobertas é conhecer as pessoas envolvidas em determinada construção científica. Nesse sentido, essa visão e criação não podem ser feitas pelo “achismo” ou “superficialidade” das análises sobre as pessoas e objetos, é importante considerar aquilo que está intrínseco, o qual só pode ser visto a partir de análises mais profundas, ou seja, de maneira densa.

Brandão (2003) considera o pesquisador como indivíduo que cria e constrói procedimentos e resultados eficazes indo além de apenas constatar e registrar. Nessa perspectiva, fazer ciência não se reduz em ter um método e segui-lo rigorosamente, pois exige a percepção dos pesquisadores, suas construções e concepções daquilo que o cerca e o constitui enquanto indivíduo histórico, político, psicológico, físico e social.

O pesquisador precisa reconhecer que nenhum método é inquestionável e nem traz consigo respostas verdadeiras sobre todas as coisas. Diante disso, pesquisar é lidar com perguntas e incertezas. É também no decorrer do processo descobrir aquilo que não se sabia e

saber fazer as melhores escolhas de acordo com o lugar que se pretende chegar. Em sendo assim, a opção metodológica para o desenvolvimento deste trabalho foi o *estudo de caso*. Esta modalidade de pesquisa qualitativa traz em sua constituição aspectos fundamentais que permitem compreender um fato particular, e ao mesmo tempo considerar os diferentes contextos e dimensões para explorar as situações com profundidade, e ainda contribuir para o avanço do conhecimento e a produção de teorias por se tratar de uma construção coletiva do conhecimento acerca de uma temática que envolve o trabalho escolar e seus atores. Sobre o estudo de caso no contexto educacional Marli André (2013, p.97) afirma que:

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo.

A opção pelo Estudo de Caso qualitativo se fez a partir dos objetivos e das problematizações emergidas e por entender que essa modalidade de pesquisa possui em sua estrutura o rigor científico que possibilita construir saberes fundamentais no campo da Educação; ao mesmo tempo em que favorece elucidar de maneira clara e detalhada os passos seguidos para realização da investigação. Dentro dos diferentes contextos e realidades em que é desenvolvido o trabalho da coordenação pedagógica nos âmbitos educativos, muito aspectos se diferem como: nomenclatura, funções e atribuições produzidas na experiência de coordenar. Diante dos diversos cenários socioculturais compreendemos que ao escolher a Rede Municipal de Ensino de Uberlândia optamos por um contexto que traz consigo suas realidades e especificidades que em alguns pontos se aproximam de outros contextos e em outros se distanciam. Sendo assim, acreditamos que os saberes envoltos no trabalho de pesquisa se somam aos outros saberes já construídos e com isso permitem que tenhamos conhecimentos pertinentes no que tangencia as práxis dos coordenadores pedagógicos junto ao grupo das escolas. Definido o foco do estudo de caso seguimos o percurso dessa modalidade da pesquisa qualitativa.

Para a realização desta pesquisa usamos como fundamentos os saberes construídos por Marli André (2013), que destaca a importância de revelar as etapas percorridas para alcançar as respostas às inquietações que se configuram nas problematizações e nos objetivos.

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores. (ANDRÉ, 2013, p. 96).

A partir desses pressupostos, a autora também destaca que o trabalho a ser desenvolvido por meio do estudo de caso considera os contextos e suas dimensões, bem como exige uma análise situada e em profundidade. Alguns aspectos são fundamentais serem evidenciados ao escolher o estudo de caso enquanto proposta de trabalho.

Peres e Santos (2005, apud ANDRÉ, 2013, p.97) destacam três pressupostos básicos a serem considerados no estudo de caso, são eles:

1) o conhecimento está em constante processo de construção; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas. O primeiro pressuposto implica uma atitude aberta e flexível por parte do pesquisador, que se apoia em um referencial teórico, mas não se fixa rigidamente nele, pois fica atento a aspectos novos, relevantes, que podem surgir no decorrer do trabalho. O segundo pressuposto requer que o pesquisador procure utilizar uma variedade de fontes de dados, de métodos de coleta, de instrumentos e procedimentos, para contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações unilaterais ou superficiais. O terceiro pressuposto exige uma postura ética do pesquisador, que deve fornecer ao leitor as evidências que utilizou para fazer suas análises, ou seja, que descreva de forma acurada os eventos, pessoas e situações observadas, transcreva depoimentos, extratos de documentos e opiniões dos sujeitos/ participantes, busque intencionalmente fontes com opiniões divergentes. Com esses elementos, o leitor pode confirmar – ou não – as interpretações do pesquisador, além de empreender generalizações e interpretações próprias.

Os saberes emergidos pelo estudo de caso diferem de outras modalidades de pesquisa, pois são particularizados por dados mais concretos e contextualizados. Neste sentido,

o estudo de caso apresentou-se como possibilidade de compreender, a partir dos contextos e dos autores envolvidos, a relação que se estabelece nos espaços escolares entre os coordenadores pedagógicos e os professores de alfabetização, a fim de construir saberes e entender como se constitui a parceria entre ambos. Podemos considerar que a especificidade que caracteriza um estudo de caso está, além do contexto da pesquisa, também nas interações estabelecidas entre os participantes, que são sujeitos com suas trajetórias, concepções e experiências.

Sendo assim foram observadas as etapas que orientam o estudo de caso: a fase exploratória, delimitação do foco de estudo, análise sistemática do caso e elaboração do relatório.

Segundo Marli André (2013, p.98), “a fase exploratória é o momento de definir a(s) unidade(s) de análise – o caso –, confirmar – ou não – as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados.” Com base nessa definição compreendemos que num primeiro momento a pesquisa começa mais aberta, a partir das problematizações e aos poucos vai delineando e tomando caminhos mais concisos ao aprofundamento e encaminhamento da investigação. Com isso, alguns pontos que eram considerados pertinentes no início da pesquisa podem ser substituídos em detrimentos de outros ou podem se firmar enquanto pontos relevantes para o desdobramento do trabalho; ou seja, alguns questionamentos podem ser incorporados ou substitutivos as problematizações iniciais, conforme os dados que são obtidos no contato com o ambiente a ser pesquisado.

Após a fase exploratória, torna necessária a delimitação do foco, a fim de alcançar as intenções do estudo e ter o entendimento da conjuntura explorada. Para tanto são coletados os dados.

Bassey (2003, p.51 apud ANDRÉ, 2013, p.100) considera que há três grandes métodos de coleta de dados, são eles: “fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos”. A autora ainda afirma que “há um grande número de manuais indicando como elaborar questionários, como conduzir entrevistas, como elaborar roteiros de observação, mas o que vai guiar uma ou outra escolha, sem dúvida, é o problema de pesquisa e o que se quer conhecer”.

Nesta etapa da coleta de dados é importante saber fazer perguntas e ao mesmo tempo ouvir atentamente os participantes. Sendo assim, para a realização desde momento

fizemos a escolha pelo grupo focal e a entrevista, cujo desenvolvimento será explicado posteriormente. Essas opções visam apresentar os significados concedidos pelos participantes ao caso estudado.

Ao final da coleta de dados acontece de forma mais sistematizada a etapa de análise dos dados e elaboração do relatório. Para tanto, se faz saber que:

Desde o início do estudo, no entanto, são usados procedimentos analíticos, quando se procura verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada e são tomadas decisões sobre áreas a serem mais exploradas, aspectos que merecem mais atenção e outros que podem ser descartados. Essas escolhas decorrem de um confronto entre os fundamentos do estudo e o que vai sendo “aprendido” no desenrolar da pesquisa, num movimento constante que perdura até o final do relatório. (ANDRÉ, 2013, p. 101).

Neste momento é primordial organizar os dados coerentemente, considerando os referenciais teóricos, ter a opinião de outros sujeitos para conhecer o caso com profundidade e com todo o movimento que o envolve. Para isso Marli André (2013, p.102) destaca que:

De um ponto de vista bastante prático é preciso reservar um longo período de tempo para a análise dos dados, para que seja possível ler e reler inúmeras vezes o material, voltar ao referencial teórico, elaborar relatórios preliminares, refazê-los, submetê-los à crítica de um colega ou dos participantes e reestruturá-los novamente até chegar a uma reprodução do caso em sua complexidade e em seu dinamismo próprio.

Uma vez identificadas as etapas para realização do Estudo de Caso no contexto educacional, fez-se necessário definir o campo da pesquisa, ou seja, o espaço condizente a construção de dados para responder as perguntas e objetivos delineados no trabalho.

2.1. O Campo da Pesquisa

Para construção dos dados foram escolhidas quatro escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia, o critério para definição das instituições foi por algumas características dos espaços educacionais condizentes à problematização da pesquisa. Dentre elas, são escolas situadas em regiões diferentes da cidade de Uberlândia e com especificidades distintas em relação a organização do trabalho que foram observadas a partir da experiência na assessoria pedagógica da SME, por meio do acompanhamento in loco, nas reuniões com os diretores e

com os coordenadores pedagógicos. Durante o período que atuei enquanto coordenadora responsável pela formação do grupo de coordenadores pedagógicos, muitas observações colaboraram para intenção de investigar os aspectos relacionados a organização do trabalho em diferentes escolas. Para a definição dos contextos investigados alguns aspectos foram preponderantes. Como o ponto central da pesquisa tangencia a relação dos coordenadores e professores no processo de alfabetização, procuramos escolas municipais situadas em regiões diferentes da cidade de Uberlândia que apresentam em seu histórico experiências relacionadas ao objeto de investigação, tais como relatos dos profissionais que atuam nos espaços escolares, acompanhamento do trabalho pedagógico por parte da assessoria pedagógica e a forma como elas são vistas socialmente pelo trabalho que desenvolvem. Ressaltamos que não houve critérios quantitativos nem qualitativos para direcionar a escolha das instituições no que corresponde a relação entre coordenadores e professores, como também o processo de alfabetização, visto que o período de alfabetização, 1º e 2º ano do ensino fundamental, não passa por avaliações sistêmicas ou outro acompanhamento por parte da RME. Embora não defendamos que as avaliações externas são balizadores para definir êxito no processo de ensino e aprendizagem, reconhecemos que seus resultados se tornam critérios de análises com mais densidade. Sendo assim, por meio das trocas de experiências entre várias escolas, constatei que algumas conseguem ter um direcionamento do trabalho realizado pelos profissionais no período de alfabetização, enquanto outras possuem dificuldades, dúvidas e obstáculos que impossibilitam a construção de um trabalho coletivo pela equipe escolar.

Fatores como organização do trabalho da equipe gestora⁹, relatos dos profissionais, acompanhamento por parte da assessoria pedagógica, constituíram um cenário convidativo à análise do trabalho realizado nas escolas selecionadas, tendo em vista que se uma escola compôs um contexto positivo em sua organização, outra ainda está em busca de alcançar um trabalho coletivo e as demais estão localizadas na região rural da cidade com características e desafios específicos dos seus contextos. Por estarem em localizações diferentes da cidade, mesmo compondo a mesma rede de ensino, as instituições possuem públicos e realidades sociais e culturais distintas, diferenças nas relações entre os coordenadores pedagógicos e os professores responsáveis pela alfabetização inicial; tais características justificam a opção.

Para preservar suas identidades as escolas foram denominadas como Paulo Freire (Escola 1), Rubem Alves (Escola 2), Cecília Meireles (Escola 3) e Demerval Saviani (Escola

⁹Grupo responsável pela gestão das escolas composto por diretores escolares, vice-diretores e coordenadores pedagógicos. Termo usado pela Assessoria Pedagógica/SME de Uberlândia.

4). A escolha por esses nomes se deu pela admiração e reconhecimento por notáveis estudiosos que pensaram e contribuíram com a educação no contexto brasileiro. Todos tiveram formas peculiares de viver o cenário e as lutas educacionais e inspiram muitos educadores brasileiros e estrangeiros.

A escola Paulo Freire é uma escola urbana e está situada na zona oeste do município de Uberlândia, oferece Ensino Fundamental, do 1º ano ao 5º ano. A instituição atende cerca de 817 (oitocentos e dezessete) alunos que estão divididos nos turnos manhã e tarde. Sendo a média de 410 (quatrocentos e dez) alunos por turno. A escola atende 14 (quatorze) turmas no turno matutino e 14 (quatorze) turmas no turno vespertino, assim divididas: no turno da manhã e no turno da tarde: 4 (quatro) turmas de 1º ano, 3 (três) turmas de 2º ano, 3 (três) turmas de 3º ano; 2 (duas) turmas de 4º ano e 2 (duas) turmas de 5º ano. O corpo docente é constituído por 52 (cinquenta e dois) professores na faixa etária de 30 (trinta) a 64 (sessenta e quatro) anos, a maioria com graduação em pedagogia, e todos possuem pós-graduação. A estrutura física da escola é composta por 14 (quatorze) salas, sendo organizada da seguinte forma:

O prédio da escola conta com 10 salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 sala Ambiente, 01 biblioteca, 01 sala para a direção, 02 salas para pedagogos, 01 sala para professores, secretaria, almoxarifado, 02 banheiros adultos, 02 banheiros para alunos com 04 sanitários cada um, 01 cantina, 01 depósito para gêneros alimentícios, 01 refeitório e 01 quadra esportiva. A escola possui também 04 salas de aula alugadas que funciona em anexo no salão de uma igreja do bairro. (Projeto Político Pedagógico, 2016, p. 10).

Historicamente a instituição foi inaugurada em 30 de dezembro de 1991 pela Lei Municipal 5.453 de 30 de dezembro de 1991. Em 1997, a escola passa a fazer parte da Rede Municipal de Uberlândia, por meio do processo de municipalização das escolas. Reconhecida pela Portaria nº. 292/99 da Secretaria de Estado de Educação (SEE) e Parecer nº. 140/99 do Conselho Estadual de Educação (CEE).

A escola Rubem Alves é uma escola urbana e está situada na zona leste de Uberlândia, oferece Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e EJA. Atende nos três turnos: manhã, tarde e noite. A escola está organizada da seguinte forma: no período da manhã atende 21 (vinte e uma) turmas totalizando 819 (oitocentos e dezenove) alunos organizados da seguinte forma: 1 (uma) turma de 1º ano com 26 (vinte e seis) alunos, 1 (uma) turma de 2º ano com 28 (vinte e oito) alunos, 6 (seis) turmas de 6º ano com 186 (cento e oitenta e seis) alunos, 5 (cinco) turmas de 7º ano com 147 (cento e quarenta e sete) alunos, 5 (cinco) turmas de 8º ano com 147 (cento e quarenta e sete) alunos e 3 (três) turmas de 9º ano com 99 (noventa e nove) alunos.

No período da tarde a escola atende 21 (vinte e uma) turmas com 591 (quinhentos e noventa e um) alunos, está organizada da seguinte forma: 3 (três) turmas de 1º ano totalizando 107 (cento e sete) alunos, 3 (três) turmas de 2º ano totalizando 114 (cento e quatorze) alunos, 6 (seis) turmas de 3º ano totalizando 157 (cento e cinquenta e sete) alunos, 5 (cinco) turmas de 4º ano totalizando 141 (cento e quarenta e um) alunos, 4 (quatro) turmas de 5º ano totalizando 126 (cento e vinte e seis) alunos. A EJA funciona no período noturno com 4 (quatro) turmas e média 168 (cento e sessenta e oito) alunos.

O corpo docente é constituído por 70 (setenta) professores na faixa etária de 30 (trinta) a 48 (quarenta e oito) anos, a maioria com pós-graduação, 8% dos docentes possuem mestrado e 2 (dois) professores são doutorandos. A Escola possui um espaço físico amplo, mas precisa passar por reformas por ser uma construção antiga. O espaço físico é composto por: 22 (vinte e duas) salas de aulas, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, almoxarifado, área verde, sala de diretoria, sala de secretaria, sala de professores, pátio coberto, pátio descoberto, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), laboratório de ciências, biblioteca, cozinha e despensa.

Historicamente a instituição foi criada pela Lei Municipal nº 5.899 de 17/12/93. Iniciou suas atividades em junho de 1995, mas foi inaugurada em agosto de 1996 após o processo de validação.

A escola Cecília Meireles é uma escola rural, situada no Distrito de Tapuirama – Município de Uberlândia.

Ministra Ensino Fundamental de 09 anos, conforme disposições da Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e Educação Especial – Atendimento Educacional Especializado, tendo como área de abrangência o Distrito de Tapuirama, fazendas, sítios, granjas, chácaras, condomínios, das margens da represa de Miranda e da divisa do município de Uberaba entre outros nas áreas próximas a esse Distrito, delimitadas pela SME e SETTRAN. (Projeto Político Pedagógico, 2020, p.04).

Devido a rotatividade de alunos, que é característico da zona rural, a escola funciona apenas no turno da manhã, pois comporta em um único turno toda a demanda de atendimento de sua área de abrangência. O Número total de alunos corresponde a 464 (quatrocentos e sessenta e quatro), sendo 251 (duzentos e cinquenta e um) matriculados nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e 177 (cento e setenta e sete) matriculados nas turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

O corpo docente é constituído por 38 (trinta e oito) professores, na faixa etária de 30 (trinta) a 50 (cinquenta) anos, a maioria com pós-graduação, 77% dos docentes possuem especialização e 7% mestrado. A Escola possui um espaço amplo e bem conservado, organizado em dois pisos (superior e inferior) e conta com 20 (vinte) salas de aula, biblioteca, laboratório de Ciências, 2 (dois) laboratórios de informática com internet, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), rampa, banheiros masculinos e femininos com adaptações adequadas à acessibilidade, cantina, refeitório, almoxarifado, parte administrativa independente com salas para secretaria, arquivo morto, professores, direção e coordenação pedagógica; além de área externa com quadra de esportes coberta, vestiários, quiosque e parque infantil.

Historicamente a implantação da escola foi feita oficialmente pela Secretaria Estadual de Minas Gerais, depois transferida à Prefeitura Municipal de Uberlândia. A escola foi criada para atender a demanda vigente, pois a instituição de ensino mais próxima do Distrito de Tapuirama estava a 40 (quarenta) Km. O trabalho pedagógico e administrativo da escola era realizado pelo professor e acompanhado por um supervisor que visitava a instituição quinzenalmente ou mensalmente de acordo com as possibilidades oferecidas pela PMU. Com o passar dos tempos aumentou o número de moradores e de crianças que já haviam concluído a 4ª série e surgiu então a demanda da formação de outras turmas.

Dessa forma a Escola teve sua localização e denominação alteradas em setembro de 1994, devido à construção de uma área física ampla no sentido de atender melhor a demanda, pois os espaços físicos anteriores não comportavam mais o grande número de estudantes. Com a inauguração do novo prédio, fundou-se a nova escola com uma área construída de 2.456,90m².

A escola Demerval Saviani é uma escola rural, pertencente à Rede Municipal de Ensino localizada na região que estende do distrito industrial de Uberlândia até o limite do distrito de Cruzeiro dos Peixoto. Está situada entre os córregos do Bebedouro e córregos das Cabaças, dentro dos limites do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). A instituição oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, conforme disposição da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A escola atende nos turnos manhã e tarde, com 7 (sete) turmas de manhã e 4 (quatro) turmas a tarde, totalizando 158 (cento e cinquenta e oito) estudantes. No turno da manhã a escola possui 2 (duas) salas de Educação Infantil (1º Período e 2º Período)¹⁰ e 5 (cinco) turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com o total de 93 (noventa e três) estudantes. No turno

¹⁰ Fase da Educação Infantil correspondente a pré-escola conforme a LDB 9394/96.

vespertino funcionam as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental com o total de 65 (sessenta e cinco) alunos.

O corpo docente é constituído por 27 (vinte e sete), professores na faixa etária de 30 (trinta) a 70 (setenta) anos, a maioria com pós-graduação, 62% dos docentes possuem especialização e 25% com mestrado. A escola possui um espaço adequado que passou por uma recente reforma com a participação da comunidade escolar, são 7 (sete) salas de aula, 1 (uma) sala de projeto e ateliê de arte, biblioteca, laboratório de informática com internet, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), secretaria escolar, cantina, banheiros masculinos e femininos, refeitório, almoxarifado, acervo pedagógico, sala dos professores, direção, coordenação pedagógica, área externa para a prática de esporte, recreação e eventos culturais, parque infantil, quiosque, pergolado, horta e casinha de brincar.

Historicamente a instituição foi criada pelo decreto nº 19006 de 30 de dezembro de 1977. Em 28 de setembro de 1972 foi autorizada a criação de 5ª a 8ª séries através da Lei Municipal nº 2.123, sancionada em 14 de dezembro de 1972 a lei 2.179. No entanto, antes de sua regulamentação a escola começou no dia 1º de março de 1924, na gestão do então prefeito municipal Eduardo Marques. Foi construída para garantir aos filhos dos residentes na zona rural uma escola pública, laica, gratuita, de qualidade e que pudesse atender aos anseios de uma comunidade inserida no campo.

Após a escolha e apresentação do campo de investigação, à luz dos objetivos e problematização foram definidos os participantes da pesquisa, os quais serão apresentados a seguir.

2.2. Os Participantes da Pesquisa

Considerando a intenção de analisar a atuação da Coordenação Pedagógica junto as professoras alfabetizadoras no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, os participantes da pesquisa foram os profissionais relacionados nos quadros abaixo por campo de pesquisa, cujos nomes são fictícios para preservar suas identidades¹¹.

¹¹Os dados sistematizados nos quadros 1 e 2 foram coletados por meio do instrumento de identificação dos participantes da pesquisa (apêndices A e B).

Quadro 1- Professoras participantes da Escola Paulo Freire

PARTICIPANTES	CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES – PROFESSORAS											
	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO				TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSORA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO	VÍNCULO COM A ESCOLA		JORNADA DE TRABALHO DIÁRIA		
		Graduação / especificar	Especialização	Mestrado	Doutorado			Efetiva	Contrato	4 horas	8 horas	Mais de 8 horas
PA1	49 a 58	Pedagogia	X			Acima de 15 anos	7 a 10 anos	X		X		
PA2	39 a 48	Pedagogia	X			7 a 10 anos	4 a 6 anos	X		X		

Fonte: A pesquisadora

Quadro 2 - Coordenadoras Pedagógicas participantes da Escola Paulo Freire

PARTICIPANTES	CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES – COORDENADORAS PEDAGÓGICAS											
	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO					TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSORA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO	VÍNCULO COM A ESCOLA		JORNADA DE TRABALHO DIÁRIA	
		Pedagogia	Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado			Efetiva	Contrato	6 horas	Mais de 6 horas
CP1	49 a 58	X		X			1 a 3 anos	Acima de 15 anos	X		X	
CP2	39 a 48	X		X			7 a 10 anos	7 a 10 anos	X			X
CP3	49 a 58	X		X			7 a 10 anos	Acima de 15 anos			X	

Fonte: A pesquisadora

Quadro 3- Professoras participantes da Escola Rubem Alves

PARTICIPANTES	CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES – PROFESSORAS											
	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO				TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSORA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO	VÍNCULO COM A ESCOLA		JORNADA DE TRABALHO DIÁRIA		
		Graduação / especificar	Especialização	Mestrado	Doutorado			Efetiva	Contrato	4 horas	8 horas	Mais de 8 horas
PA3	Acima de 60	Pedagogia	X			Acima de 15 anos	Acima de 15 anos	X			X	
PA4	49 a 58	Pedagogia	X			11 a 15 anos	11 a 15 anos	X			X	

Fonte: A pesquisadora

Quadro 4 - Coordenadoras Pedagógicas participantes da Escola Rubem Alves

PARTICIPANTES	CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES – COORDENADORAS PEDAGÓGICAS											
	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO					TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSORA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO	VÍNCULO COM A ESCOLA		JORNADA DE TRABALHO DIÁRIA	
		Pedagogia	Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado			Efetiva	Contrato	6 horas	Mais de 6 horas
CP4	39 A 48	X		X	-	-	4 a 6 anos	4 a 6 anos		X		X
CP5	29 a 38	X	X	X			1 a 3 anos	1 a 3 anos		X	X	
CP6	39 A 48		X		X		1 a 3 anos	1 a 3 anos	X			X

Fonte: A pesquisadora

Quadro 5 - Professoras participantes da Escola Cecília Meireles

PARTICIPANTES	CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES - PROFESSORAS											
	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO				TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSORA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO	VÍNCULO COM A ESCOLA		JORNADA DE TRABALHO DIÁRIA		
		Graduação / especificar	Especialização	Mestrado	Doutorado			Efetiva	Contrato	4 horas	8 horas	Mais de 8 horas
PA5	39 a 48	Pedagogia	X			Acima de 15 anos	Acima de 15 anos	X		X		
PA6	39 a 48	Pedagogia	X			Acima de 15 anos	Acima de 15 anos	X		X		

Fonte: A pesquisadora

Quadro 6 - Coordenadoras Pedagógicas participante da Escola Cecília Meireles

PARTICIPANTES	CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES – COORDENADORAS PEDAGÓGICAS											
	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO					TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSORA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO	VÍNCULO COM A ESCOLA		JORNADA DE TRABALHO DIÁRIA	
		Pedagogia	Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado			Efetiva	Contrato	6 horas	Mais de 6 horas
CP7	49 a 58	X		X			Acima de 15 anos	Acima de 15 anos	X		X	

Fonte: A pesquisadora

Quadro 7 - Professoras participantes da Escola Demerval Saviani

PARTICIPANTES	CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES – PROFESSORAS											
	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO				TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSORA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO	VÍNCULO COM A ESCOLA		JORNADA DE TRABALHO DIÁRIA		
		Graduação / especificar	Especialização	Mestrado	Doutorado			Efetiva	Contrato	4 horas	8 horas	Mais de 8 horas
PA7	39 a 48	Pedagogia	X			Acima de 15 anos	Acima de 15 anos	X		X		
PA8	39 a 48	Pedagogia	X			Acima de 15 anos	7 a 10 anos	X		X		

Fonte: A pesquisadora

Quadro 8 - Coordenadoras Pedagógicas participantes da Escola Demerval Saviani

PARTICIPANTES	CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES – COORDENADORAS PEDAGÓGICAS											
	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO					TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSORA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO	VÍNCULO COM A ESCOLA		JORNADA DE TRABALHO DIÁRIA	
		Pedagogia	Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado			Efetiva	Contrato	6 horas	Mais de 6
CP8	39 a 48	X				X	1 a 3 anos	Acima de 15 anos	X		X	

Fonte: A pesquisadora

Para construir os dados acerca das ações e da mediação da coordenação pedagógica para subsidiar o trabalho das professoras de 1º e 2º anos do ensino fundamental em sua função de alfabetizar, os instrumentos pertinentes a pesquisa foram o *grupo focal* e a *entrevista*, conforme descritos a seguir.

2.3. Os instrumentos de construção dos dados

Em busca dos dados, para cada grupo de participantes da pesquisa foi utilizado um instrumento. A opção se pautou na possibilidade de desvendar o objeto de investigação, ou seja, a atuação da coordenação pedagógica junto aos docentes alfabetizadores.

I Grupo Focal

Trata-se de uma técnica fecunda de investigação, pois traz como proposição elucidar vivências, conceitos e perspectivas concebidas pelos participantes selecionados e com isso apresenta conhecimentos e saberes presentes em sua maneira de pensar e agir. No entanto é importante atentar para as informações obtidas, para que não sejam colocadas de forma generalizada nas análises dos fatos.

Devido ao potencial do Grupo Focal (GF) como fonte de informação, optamos por essa técnica de coletas de dados junto às coordenadoras pedagógicas. Para GATTI (2005), o Grupo Focal é indicado a grupos nos quais questionamentos são colocados e dialogados. Durante os diálogos as falas tecidas entre as coordenadoras compreendem a dimensão da formação, os princípios ideológicos sustentados, as normas e as ações legais que regem a função e as práticas escolares e as várias somas que compõem o cotidiano profissional destes sujeitos.

Para desenvolver o Grupo Focal é necessário atentar para os procedimentos pertinentes. Segundo GATTI (2005) é importante que haja a preparação prévia do encontro. O pesquisador precisa elaborar um roteiro e organizar o ambiente para que tudo aconteça da melhor forma possível; zelar para que se mantenha o foco nas discussões e levar os participantes a sentirem-se inclusos e motivados a cooperação com o trabalho realizado. Sendo assim, nesta pesquisa o roteiro orientador do Grupo Focal com as coordenadoras foi elaborado com base na problematização e objetivos almejados (APÊNDICE C). O espaço definido a priori seria o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), por se tratar de um centro de estudos e pesquisa destinado às formações dos profissionais de educação do município e de acesso comum ao grupo. No entanto, com o cenário do distanciamento social causado pela COVID-19, tivemos que fazer adequações para a coleta de dados, nesse sentido a ferramenta usada para a realização do Grupo Focal foi o Google Meet¹². Mesmo com a mudança de procedimento, o GF foi organizado para que os diálogos acontecessem sem interrupções, prezando pela comodidade dos participantes. Esses fatores são primordiais ao bom andamento do GF à medida que os dados obtidos favorecem as reflexões pertinentes a construção do trabalho. Na realização dos encontros organizamos para que os participantes ficassem em

¹²O Google Meet é uma ferramenta de cunho corporativo, ou seja, foi pensada e desenvolvida especificamente para a realização de reuniões em vídeo à distância, com alta qualidade de áudio e vídeo e comportando muitos participantes online ao mesmo tempo.

contato visual, portanto solicitamos que, se possível, as câmaras ficassem ligadas; para facilitar o reconhecimento dos participantes fizemos a apresentação de cada um.

Foi previsto a realização de um encontro com duração de duas horas, cujo registro se deu por meio de vídeos, áudios e relatórios escritos. Os participantes foram informados que os registros em áudio e vídeo seriam destruídos após a organização dos dados e que não haveria divulgação de suas identidades.

Gatti (2005) explica que a maneira de se posicionar do grupo é imprevisível, podendo ter grupos que se envolvem, fazendo as colocações necessárias de forma mais rápida, como também pode haver grupos que tenham dificuldades de se expressar e colocar seus pontos de vistas. “A abertura do grupo é um momento crucial para a criação de condições favoráveis à participação de todos os componentes. Precisa-se criar uma situação de conforto, de certo distanciamento, para gerar uma atmosfera permissiva.” (GATTI, 2005, p. 28).

Nesse sentido, para descontração iniciamos a técnica com uma dinâmica que proporcionou a todos se conhecer melhor e ter o primeiro momento de fala. A dinâmica foi denominada como momento de apresentação. Para cada partícipe determinamos o tempo de entrevista entre 2 e 4 minutos. As perguntas foram relacionadas aos hobbies dos colegas, sua formação profissional, escola onde atua e já atuou, porque escolheu sua profissão, tempo de profissão, experiências na área e as atividades que realiza em seu dia a dia. Assim que todos foram entrevistados, o grupo foi convidado a falar sobre a experiência que a dinâmica proporcionou, além de compartilhar o que aprendeu no primeiro momento do GF, que visou acolher e aproximar os participantes.

Para a realização do Grupo Focal é prevista a figura do moderador(a), que pode ser a (o) própria (o) pesquisadora (or), ou outra pessoa que entenda do assunto em pauta e tenha habilidade na condução de grupos, saiba ouvir, proporcionando um ambiente de confiança e reciprocidade que beneficia a todos os participantes. Também é necessário cuidar do tempo para que sejam evitadas dispersões e que não se perca dos objetivos traçados para o encontro, conforme roteiro elaborado anteriormente. Nesta pesquisa a moderadora foi uma experiente coordenadora pedagógica da rede, mestre e doutoranda em educação, que desenvolve um trabalho de formação no CEMEPE e apresenta características pessoais e profissionais pertinentes a mediação do trabalho, conforme os objetivos traçados para essa atividade. Ela foi responsável pelas deliberações e orientações indispensáveis, como também fomentou a participação de todos os membros do grupo, a fim de ampliar os diálogos, favorecendo a

descoberta de novos olhares, próprios dos estudos. A pesquisadora, além de observar todo o movimento do grupo, ficou responsável em fazer os registros com a finalidade de sistematizar as informações almejadas.

A moderadora iniciou o encontro após a dinâmica de quebra gelo se apresentando, explicando a sua função, colocando os objetivos, a finalidade das perguntas e o motivo da escolha dos participantes. Considerando os pressupostos mencionados por Gatti (2005, p.29):

Nesses primeiros momentos, deixa-se claro que todas as ideias e opiniões interessam, que não há certo ou errado, bom ou mau argumento ou posicionamento, que se espera mesmo que surjam diferentes pontos de vista, que não está em busca de consensos. Os participantes devem sentir-se livres para compartilhar seus pontos de vista, mesmo que diverjam do que os outros disseram. A discussão é totalmente aberta em torno da questão proposta, e todo e qualquer tipo de reflexão e contribuição é importante para a pesquisa.

Neste sentido os primeiros momentos foram definidos para elucidar a todos o foco do trabalho e fizemos saber que não se trata de uma entrevista coletiva, mas uma prática que proporciona trocas dialogadas entre os envolvidos.

Após isso, a moderadora introduziu o assunto da pesquisa referente ao trabalho da coordenação pedagógica nas escolas e indicou as questões (APÊNDICE C) definidas para acontecer os diálogos mais aprofundados relacionados aos objetivos traçados na pesquisa, em seguida ouviu atentamente a todos e favoreceu para que o grupo não divagasse para longe da temática.

Na tentativa de possibilitar as diferentes participações e ter outras fontes de dados para a pesquisa sugerimos aos participantes, caso quisessem, fazer anotações pertinentes as perguntas antes de colocarem para todos e deixamos em aberto para outras proposições que quisessem partilhar de modo particular com a pesquisadora. De acordo com Morgan (1997, p.50 apud GATTI, 2005, p. 31):

(...) esse tipo de abertura do grupo produz evidência direta do grau de consenso ou de divergência dentro dele, o que é importante não só para as análises posteriores, como para a tarefa imediata de levar avante as discussões subsequentes. Por outro lado, se emergir aqui certo consenso, o material das falas oferece, tanto para os participantes, como para o moderador, pontos de referência para testar a força ou a fraqueza do consenso tal como apareceu.

Após o encaminhamento cuidadoso com o roteiro, ouvir as diferentes falas, mediar os encaminhamentos, deixamos espaços para outras colocações pertinentes aos participantes do grupo antes de sua finalização.

É importante elucidar que concomitante a todo o processo para a efetivação do grupo focal, a pesquisadora participa com os registros e observações atenciosas, bem como no processo da elaboração de questões relevantes e objetivas que fomentam nos participantes a colocação de dados importantes para o encaminhamento da pesquisa. Após isso, inicia o processo de lidar com os diversos dados coletados, ter o olhar atento as relações estabelecidas e as informações ditas que corroboram com novas reflexões acerca dos objetivos que se pretende alcançar no trabalho desenvolvido.

O pesquisador não pode assumir que ele tem a chave do sentido de uma opinião ou de uma ideia dos participantes. Estes é que têm de lhe oferecer a chave. Nesse sentido, é importante observar detalhada e cautelosamente o que os participantes contam uns aos outros, fatos, histórias e situações, porque esses relatos permitem ao pesquisador ter pistas de como eles se ancoram em um dado contexto social, de como estão mobilizados e em que sistema representacional se apoiam. (GATTI, 2005, p.40).

Nessa perspectiva, o grupo focal apresentou-se como possibilidade de entender dentro do contexto, a relação entre a coordenação pedagógicas docentes no período de alfabetização; para tanto houve planejamento, compreensão de execução da dinâmica e integração entre os diferentes atores envolvidos na pesquisa.

II Entrevista Semiestruturada

A entrevista é um instrumento muito comum e eficiente nas pesquisas educacionais por possibilitar o acesso direto as informações. Assim, na tentativa de conhecer as concepções das professoras envolvidas no processo de ensino e aprendizagem e, como já foi tido, trazer luz às inquietações postas entre o trabalho da coordenação pedagógica e docentes, vimos na entrevista um recurso valioso na construção de dados.

Consideramos a entrevista na pesquisa em educação como trocas intersubjetivas, necessárias a análise e entendimento de determinadas situações; contudo, não se restringe a uma relação unidirecional entre dois sujeitos, em que uma parte faz perguntas à outra, por meio de

um roteiro fechado em busca de respostas pré-concebidas dentro de um modelo de pesquisa neutra e passiva. Segundo Schimanski (2011, p.10):

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo a percepção do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando sua resposta para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra.

Nessa perspectiva, como dito anteriormente, consideramos a entrevista como trocas, pois ambos os autores trazem contribuições e estão envolvidos diretamente na construção do percurso trilhado perante as perguntas, as inquietações e as interpretações específicas das questões, que são reconstruídas a partir dos acontecimentos. De acordo com Schimanski (2011, p.11), “ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições de toda interação face a face, na qual a natureza das interações entrevistador/ entrevistado influencia tanto no seu curso como o tipo de orientação que aparece.”

Com base nos pressupostos mencionados anteriormente, atentamos a entrevista como um recurso de coleta de dados favorável para que as professoras do período de alfabetização (1º e 2º anos do ensino fundamental) pudessem dialogar, de forma tranquila e confiante no sigilo e no uso necessário das informações apresentadas por elas, por haver trocas e participação efetiva na construção da pesquisa.

Diante da afirmativa, escolhemos a entrevista semiestruturada com as professoras diferente da técnica usada com as coordenadoras, o grupo focal, por compreender que ainda existe uma visão hierarquizada dos cargos no contexto escolar e sendo assim, o grupo focal poderia limitar os posicionamentos e as colocações por parte das professoras com o receio de falar abertamente da relação estabelecida entre as coordenação e professores, assim optamos pela entrevista individual na tentativa de ouvir atentamente as participantes.

Para a realização da entrevista fizemos o convite às professoras, através de uma carta em que colocamos os objetivos da pesquisa e ressaltamos a importância dos saberes destes profissionais na estruturação de novos saberes. Partimos da ideia apresentada por Schimanski (2011, p.13) de que: “O entrevistado, ao aceitar o convite para participar da pesquisa, está

aceitando os interesses de quem está fazendo a pesquisa, ao mesmo tempo em que descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro.”

Cabe destacar que ao mesmo tempo em que há “representatividade na fala”, também há “ocultamento e as distorções inevitáveis” como bem lembra Schimanski (2011). Mas, em contrapartida também existem as reflexões diante das respostas dadas que acontecem a partir de experiências, saberes, valores e crenças construídas nos contextos e histórias vivenciadas.

Dessa forma a entrevista se deu individualmente, utilizando um roteiro semiestruturado, a luz dos objetivos traçados para a pesquisa, o qual foi elaborado e organizado anteriormente (APÊNDICE D). O espaço escolhido foi o próprio ambiente escolar, uma vez que para os participantes a comodidade em não ter que locomover facilita o trabalho e a aceitação. No entanto, tivemos que realizar as entrevistas também por meio do Google Meet. Definimos um espaço/tempo reservado e agradável para que a entrevista acontecesse, possibilitando a participação concreta dos entrevistados. As entrevistas aconteceram de maneira harmônica e surpreendentemente próxima entre entrevistadora e entrevistadas, apesar dos limites impostos pelos recursos virtuais, tendo como pontos positivos a abertura por parte das professoras em colocar seus pensamentos e acreditar na pesquisa em que estavam participando. Para a realização do momento investigativo junto as docentes fizemos um cronograma de uma semana no mês de novembro de 2021, de acordo com as possibilidades individuais das partícipes.

No primeiro encontro nos apresentamos e oferecemos dados pessoais e da pesquisa, como: tema, objetivos e a instituição vinculada ao trabalho. No mesmo momento, pedimos a autorização para gravar as falas ressaltando o sigilo e anonimato, permitimos o acesso aos arquivos e deixamos combinado que caso houvesse necessidade o entrevistado poderia fazer perguntas. Na tentativa de aproximação criamos um clima cordial e aberto as colocações que o entrevistado considerasse pertinentes, enfatizando a importância de sua participação por ter experiências e conhecimentos valiosos para a educação.

Por entender que cada colocação se constitui a partir de um cenário tivemos o zelo de obter informações relativas aos espaços escolares e as professoras participantes da entrevista, não para pré-conceber respostas ou estereótipos, mas para entender o lugar de fala e com isso interpretar de forma mais eficaz as informações ditas e as não ditas.

Para o início da entrevista partimos de uma pergunta desencadeadora que teve como propósito entender os conceitos, representações e ideias centrais do entrevistado.

Os objetivos da pesquisa serão a base para a questão desencadeadora, que deverá ser cuidadosamente formulada. Ela deve ser o ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar e, ao mesmo tempo, ampliando o suficiente para que ele escolha por onde quer começar. Com isso, já teremos um direcionamento, das reflexões do entrevistado, ao qual será oferecido inicialmente, um tempo livre para suas expressões a respeito do tema que se quer investigar. (SCHIMANSKI, 2011, p. 29)

O primeiro momento visa trazer à tona os arranjos narrativos iniciais sobre o tema abordado pelos entrevistados. Para tanto, alguns cuidados foram tomados para que não houvesse fuga da proposta estabelecida.

No processo de entrevista alguns posicionamentos permitiram constatar se os entendimentos da pesquisadora estavam coerentes aos fatos relatados. Em momentos de dúvidas sobre o que era colocado pelas professoras, fizemos perguntas acerca do que era posto na tentativa de compreender o que o entrevistado queria colocar. Por isso, quando as colocações ficaram confusas ou não se apresentavam muito claras, outras perguntas e outros diálogos transcorreram no percurso das entrevistas, visando a compreensão real do dito pelas professoras entrevistadas.

Uma vez construídos os dados, é chegado um dos momentos mais complexos e exigentes da pesquisa: a organização e a análise de dados.

III A Organização e a Análise de Dados

Embora durante o processo de coleta já ocorra análise dos dados, a sistematização dos materiais coletados é fundamental e para isso, mais uma vez, retornamos aos objetivos e a problematização do estudo. Como nos apresenta GATTI (2005, p.43), “os objetivos serão os guias tanto para o processo escolhido de análise do material coletado, como para as interpretações subsequentes.” A análise também ancora na fundamentação teórica proposta na pesquisa. Posto isso destacamos que para a análise dos dados da pesquisa utilizamos como referência a Análise de conteúdo de Bardin (2011), por proporcionar uma sequência metodológica no percurso investigativo que contribui com a organização e interpretação dos dados qualitativos.

Nesse sentido, após a obtenção das informações organizamos o material para análise de modo a elucidar as questões que originaram a pesquisa. Com base nos objetivos propostos buscamos entender os fatos como foram colocados, reportando a análise das informações dentro do contexto em que aconteceram, sem pré-julgar as intenções das respostas ou tirar conclusões precipitadas.

Na tentativa de preservar as memórias, a transcrição dos áudios aconteceu próxima ao dia de realização do trabalho no grupo focal com as coordenadoras. Às transcrições foram somados os registros da pesquisadora e da moderadora, considerando outros elementos importantes, como o tom de voz, as expressões, as recordações das falas, os não ditos, objetivando uma visão mais completa de todos os dados obtidos.

Em relação aos caminhos de análise Bernadete Gatti (2005, p.44) destaca que:

A análise é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meios ao volume das informações levantadas. Rotas de análise são seguidas, e estas se abrem em novas rotas ou atalhos, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema. O processo de análise é sistemático, claro nos percursos escolhidos e não espontâneo.

Neste sentido a ética e a clareza para as compreensões são essenciais ao mesmo tempo em que não se deve afastar daquilo que se pretende saber. Assim, procuramos verificar diante das questões tratadas, o conjunto de opiniões e sequência de falas para que pudessemos conhecer o que os participantes pensavam em relação os tópicos abordados.

Na entrevista também houve a transcrição das falas dos participantes, considerando o contexto e os significados das colocações. Segundo Bastos e Santos (2013, p.11):

O foco de análise recai sobre como a fala é construída em entrevista, o que possibilita a compreensão, entre outros elementos, de como as pessoas produzem avaliações sobre o mundo e como gerenciam suas identidades sociais em contextos de entrevista específicos. O gerenciamento de identidades sociais nesse contexto é visto como um processo colaborativo entre entrevistador e entrevistado, entre a formulação de perguntas e respostas. Os investigadores trabalham com a percepção de que o evento de entrevista é um evento interacional no qual as pessoas articulam a produção de identidades sociais.

Neste sentido, organizamos a análise das respostas de acordo com o que pretendíamos investigar com cada pergunta, buscando a visão das professoras na relação do trabalho com a coordenação pedagógica e, com isso, entender a concepção de ambos no desenvolvimento do trabalho realizado na escola.

A relação estabelecida entre os dados respaldou o surgimento de categorias de análise, conforme preconizado por André e Lüdke (1986, p.49):

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

As categorias de análise oriundas da triangulação dos dados do Grupo Focal e da Entrevista serão apresentadas e analisadas na seção correspondente aos resultados da pesquisa.

Uma vez delineado o percurso metodológico, torna-se necessário apresentar o referencial teórico que respaldou as análises e embasou as reflexões para produção das respostas às questões problematizadoras que direcionaram este estudo.

3. O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A organização desta seção visa revisitar o referencial teórico que aborda o trabalho da coordenação pedagógica, tendo como fundamentação as diferentes pesquisas e saberes construídos acerca da profissão e sua função no contexto escolar. Nessa perspectiva, direcionamos o olhar para estudos pautados na concepção interacionista de educação e do desenvolvimento humano.

Os estudos apresentados na seção oferecem suporte para os debates posteriores, tendo como foco a atuação dos coordenadores pedagógicos como articuladores do processo pedagógico no período de alfabetização junto aos docentes. Para tanto foram feitos estudos bibliográficos, análises de legislações e a revisão de literatura dos últimos anos, buscando compreender e construir diálogos sobre as diferentes dimensões da coordenação pedagógica nos espaços escolares. Sendo assim, a seção se constituiu por “teias de saberes” elaboradas a partir de olhares e significados compostos por concepções de tantos outros estudiosos.

A seção foi organizada em duas partes. No primeiro momento intencionamos esclarecer os aspectos históricos e conceituais em que constituiu a coordenação pedagógica nos espaços escolares. Tal análise contribui para a compreensão das diferentes concepções relativas à função de mediação pedagógica nestes espaços. A necessidade do traçado histórico, parte da ideia de que a realidade se configura por um processo histórico e cultural, assim sendo, o que vivenciamos na atualidade não são pontos aleatórios concedidos pelo acaso; portanto, para toda análise e compreensão mais profunda é necessária uma busca que evidencie as múltiplas dimensões que envolvem o objeto a ser estudado.

Na segunda parte da seção abordamos o trabalho do coordenador pedagógico como mediador das práticas pedagógicas na alfabetização. Para isso, apresentamos a concepção de alfabetização preconizada neste trabalho, bem como a atuação da coordenação pedagógica no processo de alfabetização junto aos professores e estudantes.

O trabalho de coordenação pedagógica é parte constituinte das escolas, todavia o coordenador assume a função de mediar as práxis de alfabetização adjacente aos professores e demais profissionais. Neste sentido, buscamos entender como se configura a relação da coordenação pedagógica no contexto da alfabetização, uma vez que ela precisa entender de processos de aprendizagem para colaborar com as indagações e desafios dos docentes.

Para a realização da seção vários autores foram consultados e com isso, as multiplicidades de ideias e a riqueza dos diferentes estudos se complementaram para conceder a base teórica da pesquisa que possui características específicas devido ao percurso definido para construção do texto.

3.1. A Coordenação Pedagógica: Formação e Atuação

O trabalho da coordenação pedagógica passou e ainda passa por um processo de constituição. Por isso, é fundamental compreender a história que traz sentido e clareza para muitas situações vivenciadas por esse profissional no contexto escolar.

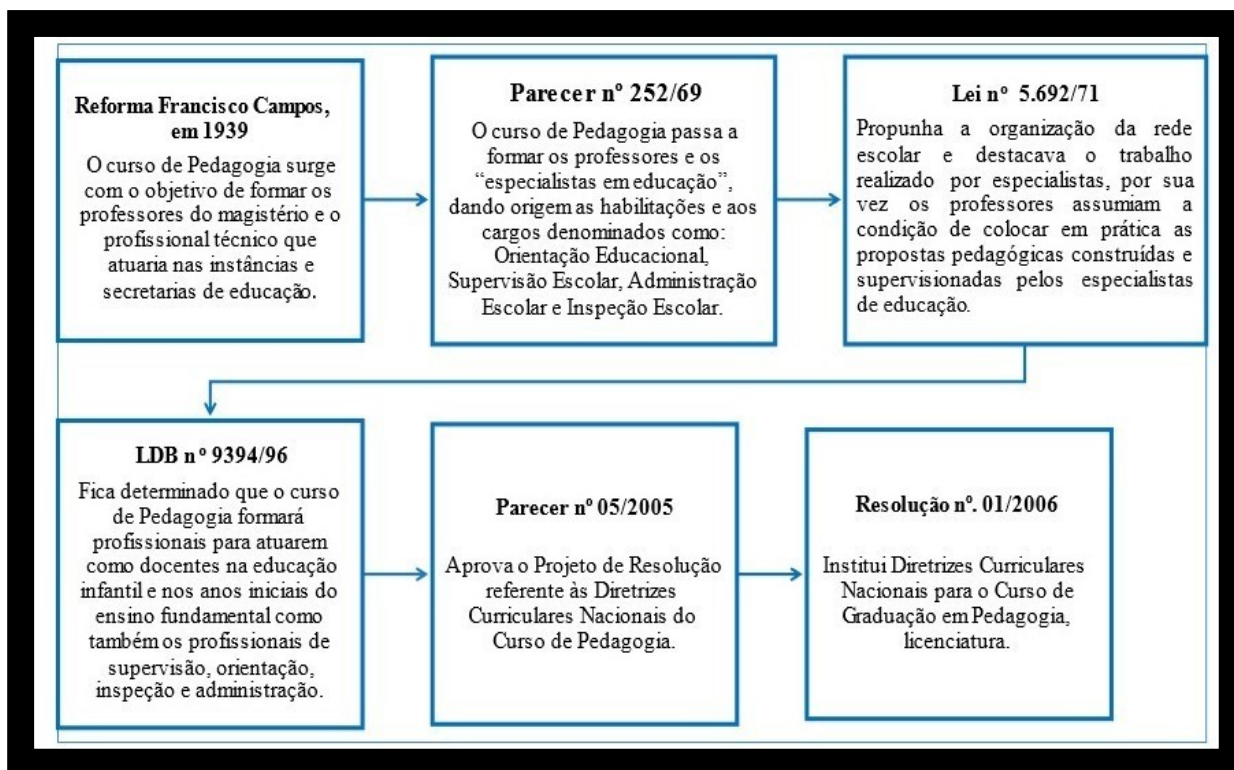
Retomar a história possibilita entender que os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos no cotidiano escolar têm em sua origem a concepção conservadora de ensino e de educação que refletem em vários aspectos, dentre eles: a definição de funções exigidas para o cargo e a maneira como a coordenação é vista e considerada pelos demais profissionais nas escolas. Isso ficará mais evidente nas próximas páginas.

Uma vez reconhecido a importância do trajeto histórico da coordenação pedagógica, faremos uma breve análise do percurso e mudanças ocorridas no curso de Pedagogia, visto que é por meio dele que acontece a formação, em sua maioria, desses profissionais. Em seguida analisaremos a coordenação pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, tecendo diálogos com as legislações e estudos de outros pesquisadores.

I O curso de Pedagogia: do supervisor escolar ao coordenador pedagógico

O curso de Pedagogia traz em sua cronologia várias formas de organização curricular e estrutural que foram alteradas de tempos em tempos. Sendo assim, as mudanças sucedidas no curso e no campo da educação trazem reflexos na forma como se veem e são vistos os pedagogos nas escolas e nas atividades desenvolvidas por esses profissionais. Entender a formação no curso de pedagogia possibilita ter a perspectiva das passagens que ocorreram nas nomenclaturas e ao mesmo tempo o itinerário trilhado pelo supervisor até o momento em que se torna coordenador pedagógico nas escolas. Ressaltamos que a análise histórica do curso de pedagogia terá como suporte principal a legislação e as políticas educacionais.

Infográfico 1- Principais marcadores legais do curso de Pedagogia



Fonte: A pesquisadora

A legislação sobre a educação traz consigo aspectos centrais sobre as políticas públicas governamentais que constituem relações entre a educação e os anseios para o mundo do trabalho e as realidades sociais dadas por determinados períodos históricos e políticos. Essa relação entre interesses políticos, sociais e educação, influenciou na forma de organização dos cursos destinados a formação dos profissionais que atuam no campo educacional.

De acordo com SAVIANI (1995), a origem da supervisão apareceu primeiramente no Brasil com a educação jesuítica, por meio do prefeito geral de estudos, como Plano Geral, Ratio Studiorum, que tinha como papel central auxiliar o reitor em uma visão hierárquica, os professores e os alunos eram seus subordinados.

Explicita-se, pois, no Ratio Studiorum a ideia de supervisão educacional. Ou seja, a função supervisora é destacada das demais funções educativas e representava na mente com uma tarefa específica para a qual, em consequência, é destinado um agente, também específico, distinto do reitor e dos professores, denominado prefeito dos estudos. (SAVIANI, 1995, p. 21).

Ao considerar etimologicamente a origem da palavra supervisão, encontramos que ela vem do latim e é composta por duas junções: super, “sobre”, mais visio, “visão”. De acordo

com o Dicionário Online de Português (2020), o significado de supervisão é ato ou efeito de supervisionar - visão superior. Essas perspectivas reforçam a ideia anterior em que a função é exercida por uma pessoa que supervisiona e vigia o trabalho escolar dos professores, alunos e demais profissionais; dentro de um cenário em que a educação conservadora funda as suas ações no controle e na transmissão dos saberes, centrada na figura do professor perante os alunos.

Na década de 30, os cursos de licenciaturas começaram a surgir no âmbito brasileiro, juntamente com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. O curso de Pedagogia surge a partir da Reforma Francisco Campos, em 1939 com o objetivo de formar os professores do magistério e o profissional técnico que atuaria nas instâncias e secretarias de educação.

Na época, o curso de Pedagogia, regulamentado pelo Decreto-lei n 1.190 de 1939, pautava-se no chamado “esquema 3+1”, oferecendo o título de bacharel a quem cursasse três anos de estudos voltados para conteúdos específicos da área (fundamentos e teorias educacionais) e o título de licenciado, a quem, após ter concluído o bacharelado, cursasse mais um ano de estudos dedicados a Didática e Prática de Ensino. Enquanto bacharel, o pedagogo podia atuar como técnico em educação no Ministério da Educação ou nas secretarias estaduais e municipais; como licenciado, encontrava campo de trabalho, primordialmente, no Curso Normal de nível médio. (RANGEL, 2001, p. 23-24).

Este modelo de curso teve sua primeira regulamentação, prevendo a formação do bacharel em pedagogia, técnico em educação ou especialista em educação. Com esse formato de curso destinado as primeiras perspectivas do profissional técnico para a atuação no espaço educacional, vieram questionamentos e dúvidas relacionadas às especificidades da licenciatura de Pedagogia e seu campo de atuação. No entanto, entre o período de 1940 até a LDB de 1961, sucederam poucas mudanças no curso de Pedagogia e a formação do pedagogo ficava suscetível a compreensão individual das esferas superiores, a formação do técnico e do professor para atuar nas escolas normais e secundárias.

Na década de 60 o Brasil enfrentava dificuldades sociais e políticas, pois os interesses governamentais sobressaiam em todas as decisões tomadas no território brasileiro e nesse cenário foi decretado o Parecer nº 252/69 pelo Conselho Federal de Educação. Trazendo novos delineamentos para o curso de Pedagogia e, conseqüentemente, para o pedagogo. Nesse período, houve iniciativas para especificar com maior intensidade a formação do pedagogo, com isso a graduado em pedagogia transitou para o especialista em educação e a formação de docentes acontecia somente nas escolas normais.

A partir do Parecer foi implementada nas instituições educativas a divisão do trabalho, pois o curso de Pedagogia passa a formar os professores e os “especialistas em educação”, dando origem as habilitações e aos cargos denominados como: Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar. No entanto a formação de professores do ensino normal continuou como parte do curso. Sendo assim, nesse período os saberes e as práticas necessárias para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental permaneceram afastados do curso de Pedagogia.

Nessa perspectiva, a escola é reestruturada com base nos cargos e funções que foram criados em consequência da reestruturação do curso. O docente executa o trabalho direcionado aos alunos em sala de aula, alicerçado aos fundamentos pedagógicos do período histórico e social e os “especialistas” desenvolvem trabalhos específicos de acordo com as habilitações adquiridas no curso de licenciatura. Com isso, há uma fragmentação da visão escolar devido as particularidades de cada cargo que delimita bem o ofício de cada um, ou seja, orientador trabalha especificamente com alunos e famílias, supervisores com professores e planejamentos, administração refere-se a gestão escolar e o inspetor fiscaliza e normatiza junto as secretarias o trabalho desenvolvido nas escolas.

Sendo assim, de acordo com os estudos realizados por Macedo (2016, p.37): “o papel do supervisor escolar esteve, historicamente, pautado no controle das ações da escola. Mais do que o acompanhamento do trabalho do professor, a atuação do supervisor esteve atrelada à fiscalização e não raro, à burocratização do ensino”; e esses traços históricos perpetuam para que esse profissional da educação seja ainda visto, em sua maioria, como aquele responsável em controlar e dificultar as atividades docentes.

Para Saviani (2009) a organização da escola reflete a organização social que é dividida em classes com papeis bem definidos. “Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contanto com um professor que expunha suas lições que os alunos seguiam atentamente e explicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.” (SAVIANI, 2009, p. 10).

Neste contexto, em que predomina nas relações a hierarquia entre professores e alunos, também se constitui uma soberania entre os demais profissionais que compõem a equipe

diretiva¹³, dentre eles o supervisor escolar, que traz consigo a ideia de monitorar as práticas docentes.

Com esses pressupostos, compreendemos os motivos de existir culturalmente, o autoritarismo que permeia, em sua maioria, as relações estabelecidas nos espaços escolares e, ao mesmo tempo, entendemos a necessidade dessas relações serem questionadas para que assim possam ser ressignificadas no trabalho entre a coordenação e o corpo docente.

Em muitos momentos as relações e as perspectivas são reflexos de condutas cristalizadas nos espaços sociais que por sua vez influenciam e são influenciadas pelos âmbitos escolares, nessa lógica é fundamental compreender a educação alicerçada aos seus fatores sociais, culturais e econômicos.

O arquétipo autoritário se configura como sendo o do dono de um lugar de poder privilegiado, de um saber inquestionável, de uma incrível coerência, de uma intrínseca bondade e de absoluta ausência de falhas nas suas ações; uma dúvida colocada é tida como ofensa (...). Nos relacionamentos humanos concretos, é comum um fluxo, uma certa circulação entre submissão e confronto; nos relacionamentos patológicos, há uma fixação, a cristalização de posições. (VASCONCELLOS, 2019, p. 74-75).

As colocações mencionadas anteriormente apresentam como as relações de poder são construídas e assim permitem entender a figura do coordenador pedagógico relacionada as mudanças históricas enfrentadas pela educação brasileira. Sendo assim, as mudanças conceituais e atitudinais na educação alteraram também a função da coordenação pedagógica, uma vez que esse profissional compõe parte fundamental das práxis escolares.

O Brasil vivenciou o período militar (1964 a 1985) e de acordo com a organização político a educação também passou por mudanças, dentre elas está a Lei nº 5.692/71, que segundo Saviani (2011) propunha a organização da rede escolar e destacava o trabalho realizado por especialistas, por sua vez os professores assumiam a condição de colocar em prática as propostas pedagógicas construídas e supervisionadas pelos especialistas de educação. Nessa perspectiva, os professores não participavam ativamente no processo de pensar e definir saberes e diretrizes para a educação da qual faziam parte.

¹³Termo utilizado por Celso dos S. Vasconcellos (2019) que envolve o trabalho gestor da escola nas figuras da direção, supervisão/ coordenação pedagógica, orientação educacional.

Assim, segundo os princípios de neutralidade, racionalidade, eficiência e produtividade, traduzidos na fórmula da busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio, tendeu-se a objetivar o trabalho docente, reduzindo-o a um conjunto de tarefas simplificadas passíveis de serem executadas sem a exigência de maiores qualificações. Dessa forma esperava-se desonerar o orçamento, mantendo as escolas funcionando com um número relativamente reduzido de técnicos, cujos salários eram mais elevados, aos quais se subordinava uma massa de professores, responsáveis por uma carga elevada de horas-aulas e operando com baixos salários. (SAVIANI, 2011, p. 103-104).

Fatores históricos como esses elucidam os motivos para que a relação estabelecida com os demais cargos da escola tenha práticas e vínculos sociais ancoradas no absolutismo. Entre eles destacam-se o modelo de colonização baseada na exploração, bem como o regime militar (1964 – 1985) como lembra Vasconcellos (2019, p.74): “podemos ver o reflexo disso no ambiente acadêmico ou escolar, que deveria ser por excelência, o espaço do debate, do confronto de ideias e de posições, de cooperação e decisões coletivas.” A década de 70, foi marcada pela implementação de um paradigma educacional tecnicista, sendo assim os pedagogos foram formados para atuarem de acordo com a educação imposta.

Mais uma vez evidencia-se a reprodução da organização social dentro dos espaços escolares, nesse momento o pedagogo que atuava na supervisão escolar assumia o papel de controle, imposição e fiscalização para garantir os interesses políticos vigentes na conjuntura militar e afastados dos reais interesses da comunidade.

Por várias décadas a Lei nº 5692/71 regulamentou a formação em relação aos pedagogos e pedagogas, embora sempre houvesse diálogos em relação a identidade do curso de Pedagogia, quanto as mudanças acerca das habilitações e fragmentação na formação dos especialistas.

No final dos anos 1970 e 1980, a partir dos movimentos acerca das ideias de redemocratização, aconteceram mobilizações para que também o curso de Pedagogia fosse responsável pela formação docente dos anos iniciais da educação básica como tentativa de superação da fragmentação do curso.

A década de 80 foi período essencial para a construção do regulamento epistêmico e identitário do curso de pedagogia. Nesse período vários órgãos foram criados para discutir as bases formativas do curso de Pedagogia. Dentre eles, a CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – 1983) que originou no ano de 1994, a ANFOPE (Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação) que foram

responsáveis em promover encontros e estudos sobre o campo de atuação do pedagogo. Já, na década de 90 foi um período marcado pelo crescimento das políticas neoliberais no Brasil e no mundo. O que fez com que houvesse grandes alterações na educação e por conseguinte na formação dos pedagogos. O curso de Pedagogia, numa perspectiva menos fragmentada e mais global, começou a ser desenvolvido com algum êxito nos anos 1990, quando ocorre aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996).

Com as mudanças sociais, políticas e tecnológicas houve alterações nas legislações que normatizam a educação brasileira devido às novas exigências profissionais para a sociedade vigente. Nessa conjuntura temos a LDB nº 9394/96 que traz definições e regulamentos para a educação, sistemas e redes de ensino brasileiro.

Art. 4º- O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 - Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64 - A formação de profissionais de 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, p.26-27,1996).

Com a LDB fica determinado que o curso de Pedagogia formará profissionais para atuarem como docentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental como também os profissionais de supervisão, orientação, inspeção e administração. No entanto, também possibilita que profissionais formados em outros cursos de licenciatura atuem como “especialistas de educação” nas mesmas funções a partir de curso de pós-graduação. Esse precedente traz situações questionáveis para a prática da coordenação pedagógica nos espaços escolares, uma vez que há uma formação diferente de profissional para profissional atuando no

mesmo cargo. Sabemos que cada indivíduo é único em seus aspectos profissionais devido às histórias de vida e formação. Não podemos afirmar que duas pessoas que fizeram o curso de Pedagogia na mesma instituição e com os mesmos professores têm a formação igual por fatores individuais. No entanto, quando a formação superior tem bases distintas em relação as concepções, saberes e bases epistemológicas influencia de maneira considerável a identidade do trabalho do coordenador pedagógico. Nesse cenário, temos profissionais de várias licenciaturas: pedagogia, história, matemática, ciências biológicas, geografia, entre outros atuando no mesmo cargo. Isso é um aspecto relevante para entender as ações desses profissionais juntamente com os docentes.

A partir da nova LDB, também aconteceram importantes embates teóricos-políticos entre as forças hegemônicas e a luta de professores e pesquisadores que defendiam uma formação contrária a ideia de fragmentação do curso de Pedagogia e comprometida com uma educação de qualidade referendada socialmente. Os embates explicam o distanciamento de tempo entre a Diretrizes Curriculares Nacionais para licenciaturas de 2002 e somente após 4 anos, em 2006 a Diretriz Curricular Nacional para o curso de Pedagogia. Em 2005/2006 os movimentos intensificaram, e é aprovada a Resolução CNE 01 de 15 de maio de 2006, a qual definiu o campo de atuação do pedagogo na educação em espaços escolares e não-escolares, tendo como base a docência da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A partir dos princípios da última LDB, o Parecer nº 05/2005 do Conselho Nacional de Educação e a Resolução nº. 01/2006 instituíram as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia. Com a referida Resolução foram extintas as habilitações ao mesmo tempo em que permitiu aos graduados atuar como supervisor, inspetor, orientador e administrador nos âmbitos escolares. O Parecer de 2005 contribui com a composição do cargo de coordenador pedagógico no formato que temos atualmente. A resolução de 2006, sobretudo em seus artigos 4º e 5º, demonstra uma ampliação na formação do pedagogo quando indica que o licenciado construa sua formação pautada na investigação, na reflexão crítica e na experiência, que consiga planejar, executar e avaliar as atividades educativas de forma a contribuir para os mais variados campos de conhecimento, tais como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico e o cultural. Assim fica estabelecido ao pedagogo a docência enquanto base de sua formação e ao mesmo tempo este profissional poderá atuar na gestão dos processos educativos escolares e não escolares, na produção e propagação do conhecimento científico e

tecnológico do âmbito educacional. O coordenador se torna responsável pela visão global da escola em que envolve estudantes, docentes, famílias e a proposta pedagógica da escola.

A partir dessa conjuntura, o antes “especialista de educação” passa para a função de coordenador pedagógico numa perspectiva mais integradora. Com base nas mudanças ocorridas no cenário educacional, observamos a exigência por profissionais que compreendam e considerem as diversidades sociais. A coordenação pedagógica rompe com a visão de fiscalizador, técnico e executores de atividades burocráticas. E assim, torna-se necessário assumir em sua atuação o pensamento crítico e criativo para construir coletivamente as propostas organizacionais de cada realidade escolar. O licenciado em pedagogia se torna um profissional fundamental para favorecer o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Também, é necessário garantir a esses profissionais formação continuada que favoreça as reflexões do que já fazem na sua prática profissional, com perspectivas ao aperfeiçoamento desses conhecimentos visto a multiplicidade de saberes exigidos em sua práxis e os desafios impostos pelo contexto social.

Dessa forma, após a análise histórica sobre a formação do coordenador pedagógico será abordada a prática desse profissional no espaço da pesquisa que reverbera sobre a sua forma de ser e estar nas escolas municipais.

II Um olhar reflexivo para a coordenação pedagógica no Município de Uberlândia

Conforme foi dito anteriormente, a função do coordenador pedagógico iniciou com o cargo de supervisão escolar e passou por um processo histórico, cultural e social. Inicialmente desenvolvendo atividades de controle, imposição e fiscalização aliadas aos interesses políticos e econômicos da época. Atualmente a coordenação pedagógica busca construir sua identidade, superando as marcas do cargo herdado de outros momentos, com novas perspectivas, estudos e visões que redimensionam seus saberes e suas práticas nas escolas, mediando o trabalho docente com a proposta escolar.

Cada realidade, de acordo com o sistema e/ou redes de ensino, apresenta peculiaridades na nomenclatura e nas funções destinadas ao cargo de coordenação, ou seja, podemos encontrar diferentes nomes como: analista pedagógico, apoio pedagógico, supervisor escolar, especialista em educação, pedagogo (a) dentre outros, e algumas variações em relação às atribuições destinadas a coordenação pedagógica; no entanto todos se referem ao profissional que atua com a proposta pedagógica juntamente aos demais profissionais e comunidade escolar. Nesse

sentido, é importante destacar que o trabalho da coordenação pedagógica nas escolas se dá a partir de vários fatores; dentre eles destacamos a legislação, a formação e as condições materiais e pessoais encontradas no cotidiano de trabalho. Para isso é importante ter a visão global das condições que envolvem a organização escolar.

Mediante as diferentes compreensões e entendimentos referentes às atribuições do cargo, algumas inquietações se fazem presentes, dentre elas: o papel da coordenação pedagógica nos espaços escolares, as divergências em relação a atuação desses profissionais no ambiente escolar e os motivos que levam a ter uma diversidade de nomenclaturas para nomear a mesma função. Diante disso inferimos que:

A função de coordenação pedagógica encontra-se na atualidade em um momento de grande reafirmação e construção de sua profissionalidade. Reconhecido na literatura, e em alguns sistemas de ensino como o profissional, cuja tarefa é viabilizar a formação continuada dos professores na perspectiva de qualificação do Projeto Político Pedagógico, o coordenador pedagógico, não raras vezes, encontra-se posto diante do desafio de conquistar e consolidar o seu espaço de atuação. (MACEDO, 2016, p. 33).

Portanto, compreendemos a necessidade de ter nas escolas a figura do coordenador para além da ação de supervisionar e desenvolver funções burocráticas, pois ele é o responsável em articular as ações educacionais de acordo com a proposta pedagógica da instituição.

Sendo assim, os estudos produzidos por Franco (2016) apresentam aspectos vivenciados em suas pesquisas que englobam a relação da coordenação pedagógica com outros atores nas práticas pedagógicas. Ressaltam que a dinâmica escolar exige uma formação sólida para suprir as necessidades do lócus de atuação.

A análise contextual e crítica de questões postas pelos coordenadores indicaram, entre outros aspectos, a necessária compreensão do papel profissional desses educadores que, premidos pelas urgências da prática e oprimidos pelas carências de sua formação inicial, encontram-se dilacerados frente aos imediatos afazeres de uma escola que, na maioria das vezes, caminha sem projetos, sem estrutura, apenas improvisando soluções em curto prazo, de forma a sobreviver frente às demandas burocráticas. (FRANCO, 2016, p. 17).

O coordenador pedagógico é antes de tudo um educador no espaço escolar, pois tem como base da sua formação a docência. Aquele profissional que entende e conhece os desafios da sala de aula e que assume a função de mediar a proposta pedagógica e curricular da

instituição com a equipe escolar. Tais capacidades são constituídas, em grande parte, durante o processo de formação. Diante do cenário desafiador e mutável da educação, buscamos esclarecer as funções que a coordenação pedagógica assume em seu ambiente de trabalho. Dessa forma direcionamos nosso olhar para as escolas municipais de Uberlândia.

Definir quem é o coordenador pedagógico e quais são as suas funções no contexto escolar da Rede Municipal de Ensino (RME) são pontos centrais para prosseguir com os estudos realizados nessa seção, pois a partir dessa compreensão podemos tecer outros saberes relacionados a coordenação pedagógica necessários a pesquisa.

Historicamente, assim como ocorreu em outras regiões brasileiras, na RME de Uberlândia, o cargo de coordenação pedagógica passou por mudanças de nomenclaturas, atribuições e acompanhou as transformações ocorridas no campo da educação e da Pedagogia. Como por exemplo, a fragmentação do trabalho desenvolvido pelos “especialistas” em orientação e supervisão escolar já foi uma realidade nas escolas, no entanto, atualmente, as unidades escolares possuem o profissional que articula ambas as funções que é denominado como analista pedagógico.

Inicialmente, analisamos os documentos e legislação que normatizam o cargo, apesar de reconhecer que as ações realizadas nas escolas vão além das descritas nas leis, uma vez que as realidades das escolas são dinâmicas.

Diante das fontes, reconhecemos que o trabalho da coordenação pedagógica passou por períodos¹⁴ em relação a nomenclatura e atribuições que sistematizamos da seguinte forma:

- Na década de 80 havia os coordenadores de níveis de ensino responsáveis por determinadas etapas escolares, organizadas da seguinte forma: Pré-Escolar, Ensino de 1º grau e Educação de Jovens e Adultos.
- Década 90 iniciou a atuação dos cargos de supervisor escolar e orientador educacional nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nesse período os profissionais não eram lotados nas escolas, mas na Secretaria de Educação e acompanhavam o trabalho realizado pelas escolas de acordo com os níveis e modalidades de ensino.
- Com a Lei Complementar Nº 49, de 12 de janeiro de 1993, que dispõe sobre o estatuto e o plano de carreira do magistério público do município de Uberlândia, os Especialistas

¹⁴A organização por períodos foi feita pelas pesquisadoras tendo como referências os documentos legais: Planos de Cargos e Carreiras (PCC) e Diretrizes para o Trabalho dos (as) Pedagogos (as) na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (2008).

de Educação passam a ser lotados nas unidades escolares e com as seguintes atribuições específicas:

- a) Do Supervisor Escolar: no âmbito do Sistema, da escola ou de áreas curriculares, a supervisão do processo didático em seu tríplice aspecto de planejamento, controle e avaliação;
- b) Do Orientador Educacional: elaboração do Plano de Ação Global da escola; desempenho de atividades de Orientação Educacional, integrado aos demais especialistas da escola; acompanhamento diário do processo didático-pedagógico desenvolvido no âmbito escolar através de entrevistas, aconselhamentos e encaminhamentos, quando necessários, a outros profissionais. (1993, Art. 6, Inciso II) (UBERLÂNDIA - MG, 1993).

- No ano de 2004, com a Lei Complementar nº 347 de 20 de fevereiro de 2004¹⁵, ainda permaneceram os cargos de orientador e supervisor em que ambos assumiam atribuições peculiaridades dos cargos, no entanto não havia distinção do trabalho realizado por eles nos espaços escolares.

- Em 2014 com o novo Plano de Cargos e Carreiras¹⁶ houve a mudança para o cargo denominado de especialista de Educação: em supervisão escolar e orientador educacional em que as atribuições de ambos os profissionais eram correlacionadas.

- Em 2019¹⁷ a Lei Complementar Nº 661 de 8 de abril de 2019 alterou a nomenclatura de Especialista de Educação para Analista Pedagógico e, com isso algumas atribuições também foram agregadas ao cargo. Ficam transformadas as especialidades de Orientador Educacional e Supervisor Escolar no cargo de provimento de Analista Pedagógico.

Com o nome de analista pedagógico, iremos destacar as atribuições do cargo de acordo com o Plano de Cargos e Carreiras para os profissionais da Rede Municipal de Uberlândia, uma vez que as escolas municipais constituem o campo da pesquisa, cujas análises ocorreram à luz da atuação desse profissional:

- I.Coordenar, assessorar e intervir pedagogicamente junto às unidades escolares, desenvolvendo atividades voltadas para os alunos, professores e comunidade escolar;

¹⁵Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Uberlândia e revoga a lei complementar nº 49, de 12 de janeiro de 1993 e suas alterações posteriores.

¹⁶ De acordo com a Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014. Dispõe sobre o Plano de Carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e dá outras providências

¹⁷ As mudanças se deram pela Lei Complementar Nº 661, de 8 de abril de 2019. Altera a lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014 e suas alterações, que "dispõe sobre o Plano de Carreira dos Servidores do quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia e dá outras providências".

- II. Coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, avaliando e reelaborando-o periodicamente, alinhando-o às políticas públicas de educação;
- III. Elaborar e implementar, juntamente com a equipe pedagógica da instituição, seu Plano de Ação, tendo como referência as diretrizes para o trabalho dos pedagogos na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia;
- IV. Acompanhar diariamente o processo didático-pedagógico desenvolvido no âmbito escolar por meio de entrevistas, aconselhamentos e encaminhamentos, quando necessários, a outros profissionais;
- V. Planejar situações didático-pedagógicas a partir das dificuldades identificadas nas avaliações, visando à aprendizagem qualitativa dos alunos;
- VI. Proceder à análise dos dados do aproveitamento escolar, de forma a desencadear um processo de avaliação e reflexão sobre esses dados, junto à comunidade escolar, com vistas a promover a aprendizagem de todos os alunos;
- VII. Propiciar aos educandos a aquisição de conhecimentos sobre diversas profissões, de interesse dos mesmos, informando acerca de ocupações existentes no país, requisitos para ingresso nos diversos tipos de trabalho e sobre remunerações, ou levando-os a conhecerem pessoalmente estes dados, para possibilitar-lhes escolhas na vida profissional;
- VIII. Auxiliar na resolução de problemas dos alunos, aconselhando-os sobre suas condutas ou encaminhando ao especialista os casos que exigem atendimento especial;
- IX. Promover a integração escola-família-comunidade, organizando reuniões com os pais, professores, para possibilitar a utilização de todos os meios capazes de realizar a educação integral dos alunos;
- X. Coordenar e acompanhar o processo de avaliação no contexto escolar, identificando casos que necessitam de intervenção pedagógica;
- XI. Coordenar, acompanhar, orientar e avaliar a efetivação do processo didático-pedagógico;
- XII. Orientar o corpo docente no desenvolvimento de suas potencialidades profissionais, assessorando-o técnica e pedagogicamente, para incentivo a criatividade, o espírito de autocrítica, o espírito de equipe e a busca do aperfeiçoamento;
- XIII. Auxiliar o processo de elaboração dos Planos de Trabalho do professor, promovendo a melhor utilização de todos os espaços da instituição, como salas de aula, biblioteca, laboratórios, quadra, pátio, dentre outros;
- XIV. Promover a construção de estratégias pedagógicas para a superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social;
- XV. Desenvolver a formação continuada in loco, promovendo e coordenando reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de

temas relativos à prática pedagógica, visando à elaboração de propostas de intervenção para a qualidade do ensino;

- XVI. Subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de profissionais do estabelecimento de ensino, promovendo estudos sistemáticos, pesquisas, trocas de experiências, debates, oficinas pedagógicas;
- XVII. Coordenar e participar de Conselhos de Classe, juntamente com os outros membros da Equipe Pedagógica, discutindo as situações de aprendizagem de todos os alunos e buscando estratégias para sua melhoria;
- XVIII. Identificar junto aos professores, alunos que tenham dificuldades e/ou necessidades de atendimentos especializados, encaminhando-os sempre que necessário;
- XIX. Promover reuniões junto aos profissionais de serviço especializado e de apoio escolar, que atendem alunos com necessidades educativas especiais ou alunos com dificuldades de aprendizagem, visando ao intercâmbio de informações, à troca de experiências e à articulação do trabalho pedagógico entre Educação Especial e Ensino Regular;
- XX. Auxiliar na promoção das relações interpessoais no ambiente de trabalho com colegas, alunos, pais e demais segmentos da comunidade escolar;
- XXI. Assessorar o gestor da escola nos aspectos pedagógicos, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de atividades que buscam a integração entre a escola-comunidade, bem como entre a escola e outras instituições afins;
- XXII. Participar de eventos e cursos formação continuada;
- XXIII. Participar das atividades administrativas, de controle e de apoio referentes à sua área de atuação;
- XXIV. Participar das atividades de treinamento e aperfeiçoamento de pessoal técnico e auxiliar, realizando-as em serviço ou ministrando aulas e palestras, a fim de contribuir para o desenvolvimento qualitativo dos recursos humanos em sua área de atuação;
- XXV. Participar de grupos de trabalho e/ou reuniões com unidades da Prefeitura e outras entidades públicas e particulares, realizando estudos, emitindo pareceres ou fazendo exposições sobre situações e/ou problemas identificados, opinando, oferecendo sugestões, revisando e discutindo trabalhos técnico-científicos, para fins de formulação de diretrizes, planos e programas de trabalho afetos ao Município;
- XXVI. Executar outras tarefas da mesma natureza ou nível de complexidade associadas ao seu cargo ou ambiente organizacional. (UBERLÂNDIA, 2019, ANEXO IV).

É possível observar que são muitas as ações a serem desenvolvidas dentro do espaço escolar pelo analista pedagógico e essas atribuições têm dimensões amplas que abrangem atividades de caráter administrativo, pedagógico e incluem as relações interpessoais. Ao

investigar as atribuições encontramos práticas como coordenar reuniões, formações, processos didáticos e avaliativos junto aos professores, orientar a equipe escolar em especial os docentes em suas práticas escolares, assessorar a direção da escola, bem como participar de reuniões, treinamentos e formações que irão contribuir com o desenvolvimento do trabalho nos espaços escolares. E ainda, no inciso XXVI encontramos de forma generalizada funções que podem ser interpretadas de diferentes formas sobre a atribuição ao cargo, quando traz: “Executar outras tarefas da mesma natureza ou nível de complexidade associadas ao seu cargo ou ambiente organizacional”. Assim, são 26 (vinte e seis) atribuições prescritas, como também as não prescritas: organização de bilhetes para as famílias dos estudantes, atendimento de estudantes doentes, recebimentos de equipamentos escolares, organização de eventos; assumidas na dinâmica do cotidiano escolar.

Com esses conhecimentos em relação ao que se espera no desempenho dos coordenadores pedagógicos, algumas inquietações manifestam-se diante de toda a demanda, as quais dizem respeito as condições existentes no espaço escolar que favorecem e/ou dificultam o trabalho da coordenação no desempenho de suas funções.

Alguns aspectos se aproximam dos estudos apresentados por Vasconcellos (2019) ao trazer reflexões e questionamento sobre o real papel do “especialista em educação”¹⁸ nas práxis escolares. O autor afirma que a escola funciona apenas com a figura do professor; no entanto, para favorecer a qualidade da educação faz-se necessária a presença da coordenação pedagógica. A partir dessa colocação, refletimos que não basta querer apenas o funcionamento da escola, mas também prezar pela qualidade e as condições do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nesses contextos; onde os coordenadores são os mediadores que buscam, junto com o grupo de profissionais, aprimorar e potencializar as práxis escolares. Nessa perspectiva, o autor defende a importância do coordenador pedagógico, que desenvolve funções relacionadas a atividades intelectuais ao invés de priorizar o trabalho técnico e, sendo assim, a existência do cargo de coordenação está ligada a qualidade da educação e não apenas ao funcionamento da escola. Também reconhece, a partir dos pressupostos mencionados, a amplitude de sua atuação no espaço escolar, trazendo o seguinte questionamento: “o que importa para uma instituição de ensino é simplesmente existir ou fazê-lo com uma determinada qualidade?” (VASCONCELOS, 2019, p.100).

¹⁸Embora Vasconcellos (2019) use o termo especialista em educação, devido as várias nomenclaturas a citação faz referência ao cargo de coordenação pedagógica.

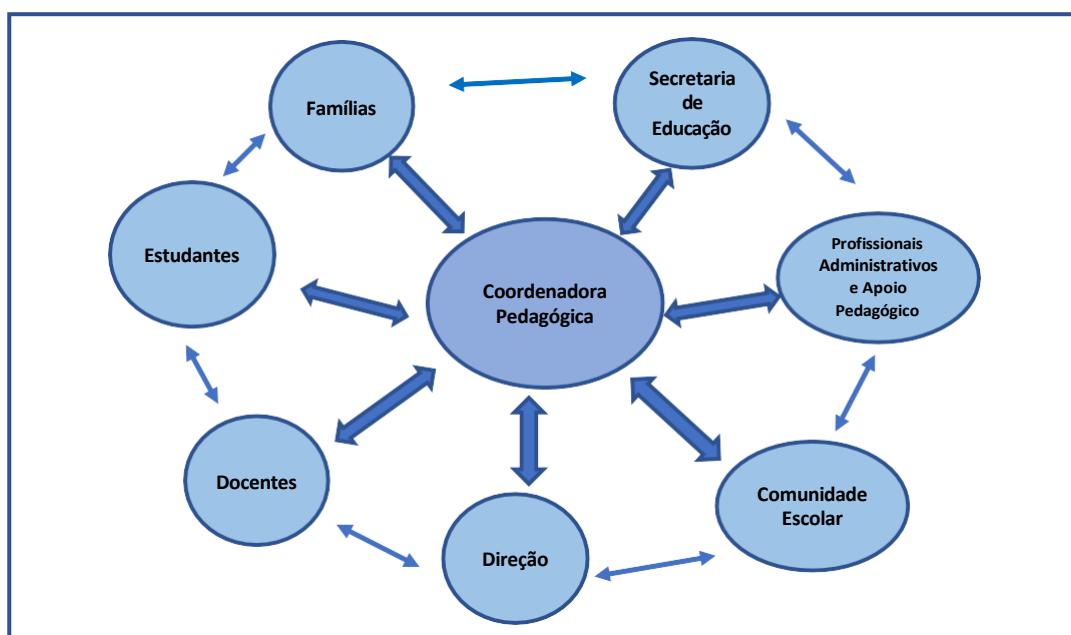
É importante ressaltar a participação e atuação de todos para alcançar os objetivos traçados para a educação escolar, e ao mesmo tempo, compreender como as especificidades de cada cargo contribuem para as conquistas coletivas, por meio de suas práxis.

É certo que podemos ter ensino de qualidade só com professores, todavia as pesquisas educacionais têm mostrado à exaustão que escolas que têm ensino de melhor qualidade contam sempre com a presença de alguma liderança pedagógica, sendo que muito frequentemente essa liderança é exercida pela direção, orientação ou coordenação pedagógica, até pela possibilidade que têm, por contingência do tipo de atividade que exercem, de ajudarem a construir e articular uma visão de conjunto da instituição. (VASCONCELLOS, 2019, p. 100).

O trabalho da coordenação pedagógica “envolve questões de currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação de aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos, relações de poder, projetos educativos.” (VASCONCELLOS, 2019, p. 125).

Diante do exposto e analisando o trabalho das coordenadoras da Rede Municipal de Uberlândia, de acordo com as atribuições organizamos um esquema que revela as articulações e relações estabelecidas no trabalho cotidiano dos profissionais.

Figura 1 - Articulação da coordenação pedagógica com os demais atores escolares



Fonte: A pesquisadora

É possível entender que o trabalho da coordenação pedagógica possui uma organização que faz com que ela tenha funções relacionadas diretamente aos demais profissionais na escola. Nessa perspectiva entendemos que a forma como o coordenador desenvolve o seu papel na instituição de ensino reflete diretamente na organização da escola e na laboração dos demais envolvidos nas práticas educativas.

O horizonte que vislumbramos para os serviços especializados é do intelectual orgânico, qual seja, aquele que está atento à realidade, que é competente para localizar os temas geradores (questões, contradições, necessidades, desejos) do grupo, organizá-los e desenvolver com um desafio para o coletivo, ajudando na tomada de consciência e na busca conjunta de formas de enfrentamentos. (VASCONCELLOS, 2019, p. 101).

Situados em relação as expectativas, anseios, possibilidades e limitações das ações dos coordenadores pedagógicos enxergamos as articulações na tentativa de desenvolver um trabalho alinhado ao projeto pedagógico de cada instituição escolar. Nas escolas, a coordenação pedagógica é o profissional que articula, estimula e impulsiona os sujeitos para as problematizações e buscas necessárias a fim de alcançar práticas pedagógicas condizentes as aprendizagens dos estudantes.

Para o encaminhamento das funções esperadas dos coordenadores são exigidos desses profissionais um rol de repertório e conhecimento para que consiga efetivar suas atribuições, visto a quantidade de funções dos diferentes setores da escola, como: gestão das relações estabelecidas entre o grupo de trabalho, formação dos professores, avaliação dos estudantes, diferentes tipos de metodologias, saberes de diferentes áreas de conhecimentos, entre outras. Mediante tantas demandas pode haver o risco de muitos coordenadores apresentar dificuldades em desenvolver suas práxis, ou até mesmo generalizar ou relativizar seu papel dentro das práticas educativas.

De acordo com o objetivo da pesquisa que busca compreender o papel do coordenador pedagógico junto aos docentes no período da alfabetização, é imprescindível acentuar que os professores em sua atuação em sala de aula anseiam por apoio que impulse, instigue e busque alternativas no processo de desenvolvimento das crianças. Para tal, o desempenho da coordenação pedagógica denota alguns fatos em relação a organização da proposta da escola:

1- Vai além do trabalho de cada professor, individualmente considerado, tem uma dimensão coletiva;

- 2- Vai além da sala de aula; não basta cada professor ter seu projeto de trabalho; há um projeto maior, que inclui o didático-pedagógico, mas o ultrapassa (visão de pessoa, sociedade, educação);
- 3- Vai além da mera administração; deve estar voltado para a mudança, para a reflexão crítica sobre a prática, tendo em vista seu aperfeiçoamento, a superação das contradições. (VASCONCELLOS, 2019, p. 102).

A escola enquanto espaço coletivo e situado em uma sociedade que busca as condições democráticas em suas relações e organizações também necessita ser pensada a partir desses preceitos. Embora haja exigências por sujeitos responsáveis em refletir sobre os processos de avanço na educação por meio de intervenções, essas não podem ser individuais e impositivas. Para isso, as escolas carecem de espaços e tempos coletivos destinados a estudos e análises de possíveis intervenções que proporcionem mudanças necessárias na educação local.

Em consonância com os documentos citados e nas literaturas atuais, existe um direcionamento da coordenação pedagógica como responsável em construir práticas formativas nos espaços em que atua. Por esse motivo, apresentaremos nos tópicos subsequentes de forma mais específica o trabalho do coordenador pedagógico enquanto mediador do processo de alfabetização, explicitando a concepção de alfabetização que respalda o presente estudo.

3.2. A mediação pedagógica da coordenação junto aos professores alfabetizadores

A mediação pedagógica está vinculada a uma concepção de ensino e aprendizagem que considera a relação estabelecida entre o docente e o discente como interdependente e dialógica, buscando o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Nessa concepção, se busca uma relação correlata entre os atores escolares ao mesmo tempo em que almeja uma formação participativa e comprometida com a transformação da sociedade, contrapondo a educação escolar conservadora.

Partindo dessa premissa, a mediação pedagógica significa a atitude e o comportamento de se colocar como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem. Sendo assim, na relação com os estudantes é o professor quem atua como mediador pedagógico entre o conhecimento e os saberes científicos e a aprendizagem por parte dos estudantes. Na escola, o coordenador pedagógico realiza o trabalho de mediação da proposta pedagógica com o grupo de professores.

A partir das colocações anteriores entendemos que a coordenação pedagógica se apresenta na organização escolar para além da perspectiva que a coloca como responsável em

desenvolver funções burocráticas. Como foi dito e respaldado na ideia do filósofo marxista Antônio Gramsci, seu papel se constitui como “o intelectual orgânico¹⁹”, ou seja, “aquele que tem um projeto assumido conscientemente e, pautado nele, é capaz de provocar, despertar, ajudar e mobilizar as pessoas para a mudança, e fazer junto o percurso de transformação” (VASCONCELLOS, 2019, p. 101).

Por considerar os coordenadores pedagógicos responsáveis por mobilizar e auxiliar os professores no processo de aprendizagem dos estudantes faz-se pertinente apresentarmos a concepção de alfabetização que respaldou as análises desse trabalho de pesquisa; uma vez que o período de alfabetização foi o contexto escolhido para considerações acerca da relação entre a coordenação pedagógica e os professores.

Nesse sentido, destacamos que a alfabetização é o processo de construção do conhecimento para a compreensão do sistema de leitura e escrita. Para além da reprodução, a alfabetização envolve o uso social dos códigos de maneira crítica e criativa favorecendo aos sujeitos, intervir no local em que se encontram.

A alfabetização na dimensão da pesquisa é considerada como processo de ensino e a aprendizagem dos códigos de representação da linguagem humana relacionados diretamente ao seu uso social, sobrepondo a ideia de codificação e decodificação.

Historicamente a ideia de alfabetização se modificou com as mudanças sociais. Inicialmente eram consideradas alfabetizadas as pessoas capazes de assinar o próprio nome. Atualmente, as demandas estruturais anseiam por sujeitos capazes de entender a leitura e escrita e ao mesmo tempo interferir na sociedade letrada e digital.

Por compreender as múltiplas concepções de alfabetização presentes nos espaços escolares, optamos pelo paradigma interacionista como respaldo teórico dessa pesquisa, o qual considera os aspectos internos e externos aos sujeitos em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, ao mesmo tempo em que considera o ser humano como ativo e não passivo na construção do conhecimento, utilizando dos objetos e seus significados para compreender e intervir no mundo que o cerca.

Nessa perspectiva interacionista de ensino há um distanciamento da ideia de desenvolvimento e aprendizagem baseada na transmissão do docente para o aluno, superando

¹⁹O termo intelectual orgânico é usado por Vasconcellos ao refletir sobre o novo papel do especialista em educação a partir das novas demandas sociais, culturais e educacionais.

a concepção inatista, segundo a qual cada indivíduo já nasce geneticamente programado quanto ao seu desenvolvimento. Supera ainda o empirismo, que preconiza a supremacia do ambiente sobre o sujeito. Com a mudança de paradigma acerca do processo de desenvolvimento, alteram-se, também, a forma de entender a educação dos sujeitos.

A criança ao ser inserida na educação escolar traz consigo toda vivência e experiência adquirida em suas relações com o meio e com outras pessoas, ou seja, como já se sabe a aprendizagem se faz também fora dos muros escolares. Diante desses pressupostos, pode-se afirmar que antes de lhe ser apresentado algo novo, a criança possui algumas informações ou saberes diante do que será ensinado. Com isso, o ensino e a aprendizagem vão além da simples conferência se os estudantes “aprenderam ou não aprenderam”, pois se trata de um processo bem mais complexo. Requer a participação ativa de todos os envolvidos nas práticas pedagógicas - professores, coordenadores, famílias, estudantes, comunidade escolar e não escolar - ao mesmo tempo em que exige conhecer cada um, aquilo que traz enquanto conhecimento e partir de suas experiências para desenvolver novas aprendizagens. E nesse trajeto é fundamental compreender que cada sujeito é único tanto em suas características pessoais quanto em seus processos de aprendizagem. Aprender sempre será um processo social e singular.

A escola que propomos e buscamos é uma escola aberta a diversidade – a diversidade cultural, social e também individual. Considera-se que as formas de aprender diferem, que os tempos de aprendizagem também, e que não tem sentido sonhar com todos os alunos caminhando igualmente em seu processo de construção de conhecimento. A igualdade que se defende não se refere ao processo de aprendizagem, mas às condições oferecidas para favorecer a aprendizagem, pois o processo é sempre singular, inevitavelmente. (SANCHEZ e WEISZ, 2006, p. 106).

Respaldo na concepção interacionista dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem no período de alfabetização, é exigido da escola e de seus profissionais o olhar para todos e para cada um, concebendo ao mesmo tempo os saberes escolares entrelaçados aos contextos sociais e culturais. A alfabetização não ocorre de maneira espontânea, requer planejamento, acompanhamento e avaliação constante das aprendizagens e dos métodos de ensino embasados em um conceito de educação que considera os ambientes e os sujeitos envolvidos nas práxis educativas.

Nesta composição, as pesquisas desenvolvidas pelas autoras Ferreiro e Teberosky (1986) foram precursoras na realização de estudos sobre a gênese da leitura e escrita, considerando os estudantes ativos em seu processo de aprendizagem por meio de interações

estabelecidas com o meio. A alfabetização passa a ser entendida por processos de desenvolvimentos que as crianças realizam enfrentando hipóteses e desafios.

Na obra “A Psicogênese da língua escrita” (1986) um fator preponderante refere-se a busca de significado para a leitura e a escrita. Com isso, questiona-se a separação entre a aprendizagem e os contextos sociais e culturais, por entender que dessa forma os saberes escolares se distanciam das realidades vivenciadas pelos sujeitos. As bases da psicogênese da língua escrita estão vinculadas aos trabalhos realizados por Jean Piaget, que destinou seus estudos sobre a psicologia do desenvolvimento, englobando desde a infância até a adolescência. O autor buscou compreender como acontece o desenvolvimento do ser humano, suas abordagens foram fundamentais para outras teorias que pensaram sobre a leitura e a escrita, embora não fosse esse o foco de suas pesquisas.

Os estudos têm grandes referências da concepção construtivista do conhecimento em detrimento das ideias inatistas e empiristas que foram por muito tempo defendidas nos âmbitos das Ciências humanas, alterando drasticamente as concepções de estudantes, professores, ensino e aprendizagem.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), a alfabetização é um processo de construção e representação em que as crianças passam por níveis na apropriação da escrita. Nessa perspectiva, é importante a valorização e o estímulo para a criação de hipóteses das crianças de modo que construam o sistema alfabético. Em suma, de acordo com Emília Ferreiro (1990, p.22), os três períodos fundamentais são definidos da seguinte forma:

- 1) O primeiro período caracteriza-se pela busca de parâmetros de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não-figurativas, assim como pela formação de séries de letras como objetos substitutos, e pela busca das condições de interpretação desses objetos substitutos.
- 2) O segundo período é caracterizado pela construção de modos de diferenciação entre os encadeamentos de letras, baseando-se alternadamente em eixos de diferenciação qualitativos e quantitativos.
- 3) O terceiro período é o que corresponde à fonetização da escrita, que começa por um período silábico e culmina no período alfabético.

Compreender o processo que a criança percorre à medida que comprova ou não suas hipóteses, importa, logo professores e coordenadores precisam ver os “erros” como caminhos que os indivíduos trilham em seu percurso de aprendizagem e entender que a aquisição da leitura e escrita é um processo não linear. Para tanto, demanda dos profissionais

entender a conjuntura, considerar o sujeito como ser ativo em seu processo de aprendizagem, construindo saberes e práticas que atendam as diversas realidades dos estudantes.

A teoria desenvolvida pelas autoras Ferreiro e Teberosky (1986) questiona os textos sem significados para as crianças e os métodos tradicionais de repetição e memorização, trazendo uma proposta em que a aprendizagem está entrelaçada a realidade e os interesses dos sujeitos. Embora os códigos e os símbolos sejam criações culturais e dados como prontos, os estudantes criam significados e pensam acerca do sistema alfabético. Portanto, é importante que os docentes e a coordenação pedagógica atentem tanto para os processos específicos da alfabetização quanto para a função social da escrita.

Lerner (2002) traz reflexões pertinentes às práticas de leitura e escrita na escola fazendo a abordagem a partir do que ela denominou como “real, possível e necessário” para as ações e mudanças nos contextos escolares. Sua abordagem propicia o entendimento e transformações nas práxis docentes no processo de alfabetização. Ao mesmo tempo em que afirma que as alternâncias não ocorrem apenas com as escolhas de novos métodos, mas a partir das reflexões sobre as escolhas didáticas.

Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores. (LERNER, 2002, p. 17).

Ainda complementa que:

Participar na cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimento sobre as relações entre os textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores; entre os textos e seus contextos(...). (LERNER 2002, p. 17).

Compreender o processo de alfabetização e letramento a partir da perspectiva interacionista requer compreender a escola dentro de um espaço maior e as práticas de leitura e escrita inseridas em um contexto social. Ao mesmo tempo atentar que ensinar não é sinônimo de aprender. Nesse sentido, é fundamental ter a visão direcionada para todos os aprendentes, conseguindo observar as peculiaridades de cada um na construção do conhecimento e com isso

poder auxiliar e intervir nas necessidades apresentadas para que nenhum se sinta excluído e tenha garantido o seu direito de aprendizagem.

I O diálogo entre a coordenação pedagógica e as bases normativas

A partir da concepção de alfabetização, dialogamos com algumas legislações que normatizam o ensino fundamental e com isso trazem diretrizes para as escolas brasileiras. Por esse motivo interferem diretamente na formação e nas ações desenvolvidas por coordenadores pedagógicos e professores que atuam na fase de alfabetização dos estudantes.

Reportamos as legislações tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, DCNs (2013), que definiram o ensino fundamental para 9 anos; a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) que coloca o ciclo de alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental e o Decreto nº 9.765/19, que apresenta a política nacional de alfabetização.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), algumas especificidades e mudanças envolveram as práticas e os saberes estabelecidos para o Ensino Fundamental. A mudança mais expressiva do Ensino Fundamental, refere-se à ampliação do seu atendimento para nove anos²⁰, sendo obrigatoriedade a matrícula a partir de 6 anos de idade. Com isso, houve vários movimentos e estudos relacionados aos impactos sofridos com essa alteração para a educação na dimensão individual e coletiva. Ao retirar a criança um ano mais cedo da Educação Infantil e inseri-la no Ensino Fundamental torna-se necessário compreender as metodologias utilizadas para a alfabetização em que são respeitadas as características da infância. Dentre alguns aspectos estão as múltiplas linguagens a serem desenvolvidas na alfabetização.

A leitura e a escrita, a História, as Ciências, a Arte, propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu. Ao não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas e levar aos alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e recriem a cultura. (BRASIL, 2013, p. 116).

²⁰Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação da LDB, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental.

As Diretrizes aproximam-se da ideia interacionista do conhecimento, embora muitas práticas pedagógicas em âmbito nacional apresentem discrepâncias entre aquilo que é pensado e/ou determinado com aquilo que é efetivado nos espaços escolares. Ou seja, são comuns práticas tradicionais sob o discurso de uma educação construtivista.

A escolha por recorrer as legislações se deu na tentativa de compreender as bases legais e os saberes que sustentam a educação e o período de alfabetização nas escolas. Dessa forma, compreende-se que o Ensino Fundamental, mais especificamente os anos iniciais, apresentam dificultadores na organização curricular e escolhas pedagógicas relacionadas as especificidades do público-alvo. A afirmativa reconhece que ainda existem obstáculos entre a articulação da Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que em muitos momentos prejudicam o percurso escolar das crianças por haver rupturas em relação a metodologia de trabalho, a concepção de avaliação e a relação estabelecida entre profissionais e crianças. Nessa perspectiva, as DCN (2013) apresentam a seguinte orientação: “Para a superação é preciso que o Ensino Fundamental passe a incorporar algumas práticas que integram a Educação Infantil.” para isso sugere que:

A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que propiciem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares. (BRASIL, 2013, p. 121).

Para tanto, reconhece a necessidade do Ensino Fundamental preservar as atividades lúdicas, desafiantes e prazerosas em seu cotidiano para favorecer a aprendizagem, em detrimento de aulas expositivas, repetitivas e estéreis de significados.

É importante ressaltar que embora o primeiro e o segundo ano do Ensino Fundamental tenham uma preocupação maior pela alfabetização e o letramento, a etapa de ensino engloba outras perspectivas de aprendizagem.

Desde os 6 (seis) anos de idade, os conteúdos dos demais componentes curriculares devem também ser trabalhados. São eles que, ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de modo mais significativo. (BRASIL, 2013, p. 121).

Em 2018 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular²¹ (BNCC) que define o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental como o período correspondente a alfabetização inicial e os anos subsequentes do Ensino Fundamental destinados para a ampliação e progressivas complexidades ao uso da leitura e escrita. A BNCC é assim, um conjunto de princípios e saberes que são obrigatórios para a elaboração dos currículos de todas as escolas. Com a sua aprovação muitas reflexões e dúvidas emergiram, a partir da ideia de se ter um currículo único para todas as escolas brasileiras e ao mesmo tempo considerar nas práticas escolares todas as diversidades econômicas, sociais e culturais presentes no território brasileiro. Outro ponto de reflexão refere-se a contradição do documento ao falar de autonomia das escolas enquanto propõe um rol de aprendizagens essenciais e habilidades definidas para todas as instituições brasileiras, independentemente de sua realidade, uma vez que a BNCC não consegue abarcar em sua conjuntura todos os anseios e os saberes dos profissionais que atuam nas diversas escolas. Diante do exposto, encontramos na discussão no campo da educação de que a BNCC vem na tentativa de homogeneizar a educação com base no controle do que será ensinado e aprendido, bem como no controle dos professores, coordenadores pedagógicos e estudantes. Nessa perspectiva, entendemos que a Base Nacional Comum Curricular não se constituiu a partir dos docentes e nem junto a eles. Entendemos também, no que tangencia a alfabetização, que alguns pontos são frágeis como a concepção de alfabetização preconizada pelo documento e o período definido para alfabetização, que permite interpretações equivocadas e falta de compreensão por parte dos professores e sistemas de ensino.

A BNCC não define como deve ser feito o processo de alfabetização, mas evidencia conceitos de alfabetização em seu texto sobre o trabalho a ser realizado. Como podemos constatar, na abordagem da fase de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A transição entre essas duas etapas da educação básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (BRASIL, 2018, p. 51).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Embora o documento da BNCC (2018) apresente lacunas, reconhecemos a importância de pensar os anos iniciais do Ensino Fundamental ainda na Educação Infantil e de reconhecer a continuidade dessa no Ensino Fundamental, uma vez que:

[...]é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2018, p. 51).

No componente curricular da língua portuguesa, a BNCC (2018) dialoga com documentos anteriores, dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e direciona o ensino da leitura e escrita numa proposta contextualizada.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escrita e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 65).

Embora a criança já esteja em seu processo de alfabetização e em relação com a família e a sociedade desde a Educação Infantil é nos anos iniciais que se tem maior ênfase para que a alfabetização aconteça; especialmente no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental em que o foco das ações pedagógicas é a alfabetização.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2018, p.89).

Após a BNCC (2018) foi implementada a Política Nacional de Alfabetização, por meio do Decreto nº 9.765/19, que estabelece:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. (BRASIL, 2019, Art.1).

A legislação acima refere-se à alfabetização como “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão” (BRASIL, 2019, p.1). Dessa forma, distancia-se da ideia de alfabetização enquanto processo de construção/aquisição da leitura e escrita.

No Art. 5º encontramos as Diretrizes para a sua implementação.

- I - priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental;
- II - incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil;
- III - integração de práticas motoras, musicalização, expressão dramática e outras formas artísticas ao desenvolvimento de habilidades fundamentais para a alfabetização;
- IV - participação das famílias no processo de alfabetização por meio de ações de cooperação e integração entre famílias e comunidade escolar;
- V - estímulo aos hábitos de leitura e escrita e à apreciação literária por meio de ações que os integrem à prática cotidiana das famílias, escolas, bibliotecas e de outras instituições educacionais, com vistas à formação de uma educação literária;
- VI - respeito e suporte às particularidades da alfabetização nas diferentes modalidades especializadas de educação;
- VII -incentivo à identificação precoce de dificuldades de aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática, inclusive dos transtornos específicos de aprendizagem; e
- VIII - valorização do professor da educação infantil e do professor alfabetizador. (BRASIL, 2019, Art.5).

De acordo com o Decreto fica evidente o envolvimento dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para a alfabetização das crianças, embora cada um com suas especificidades de acordo com a etapa de ensino em que atua. A lei reafirma que a alfabetização não acontece de forma espontânea em um único ano escolar, a aprendizagem da leitura e escrita é um processo contínuo. Também é fundamental que as especificidades das

crianças e seus desafios no processo de aprendizagem sejam atendidos, para que possam prosseguir e desenvolver integralmente.

Na conjuntura da pesquisa, consideramos o professor como sujeito ativo e reflexivo no desenvolvimento de suas funções, capaz de fazer escolhas e tomar decisões diante das demandas postas pelo trabalho e por isso, precisa participar efetivamente no planejamento e desenvolvimento do seu processo formativo. Nóvoa (2012) apresenta a ideia de entender as práticas profissionais do docente, a partir da ideia de um sujeito reflexivo e pesquisador de suas ações escolares.

É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino ganham visibilidade, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar. (NOVOA, 2012, p.14).

Considerando o campo atual e as demandas do trabalho, a formação docente emerge por questões que envolvem práticas que contribuam com a construção do pensar crítico e com a formação integral do sujeito.

Se concebermos o ensino apenas como uma actividade de transmissão de um conhecimento preexistente, então o ofício poderá aprender-se por exercitação prática. Mas se, pelo contrário, entendermos o ensino como uma actividade de criação, que tem o conhecimento preexistente como matéria-prima, mas que elabora um conhecimento novo no próprio acto pedagógico, então torna-se necessário conceber modelos universitários de formação de professores. (NÓVOA, 2012, p.15).

O trabalho dos profissionais, dentre eles coordenadores e docentes, envolvidos na alfabetização possui especificidades que tencionam por práticas cada vez mais coletivas em detrimento das individuais. Um dos motivos que levam à essa afirmativa, se dá por entender que a alfabetização é um período permeado de expectativas por parte das famílias, crianças e da própria escola e ao mesmo tempo acontece de maneira individual, pois cada criança tem seu jeito de aprender. Também destacamos a existência de uma multiplicidade de métodos de alfabetização entre os professores e muitos são reproduzidos a partir de uma herança cultural fundada na perspectiva conservadora de ensino.

Já é de conhecimento que a escola anseia por mudanças em sua forma de organização e de oferta do ensino para promover a aprendizagem das crianças. Não concerne

mais a “transmissão do saber”, com práticas estereis de significados que acontecem por meio de cópias e reprodução. É preciso compreender os estudantes como seres que pensam, agem e constroem conhecimentos a partir de suas vivências. Nessa perspectiva, é preciso (re)estruturar e (re)pensar a escola e as práticas que acontecem em seu interior. Compreendemos que “o imaginário do docente está muito marcado pelo individual: é cada um na sua sala de aula, na sua lida, no seu trabalho. O isolamento favorece o desajuste da professora face às mudanças que vêm ocorrendo na escola e na sociedade”, embora existam práticas isoladas é possível afirmar que o fazer docente “tem uma dimensão essencialmente coletiva” por ser relacionado diretamente com a escola e com a comunidade. (VASCONCELLOS, 2019, p.174)

É preciso destacar que as escolhas da prática pedagógica se fazem de maneira particular e ao mesmo tempo coletiva. Na dimensão particular estão as concepções, crenças, comprometimento e experiências almeçadas pelos professores em sua prática em sala de aula juntamente com os estudantes e a dimensão coletiva se refere aos aspectos das concepções, objetivos e propostas levantadas pelo contexto escolar. Reconhecemos que toda prática traz uma concepção pedagógica, ou seja, a partir do instante que os profissionais assumem uma ação e uma relação no processo de ensino e aprendizagem estão assumindo com isso uma teoria pedagógica, mesmo que ela seja irrefletida.

O professor não é um trabalhador que se contenta em aplicar meios e que se comporta como um agente de uma organização: ele é sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia, pois é ele quem a modela, quem lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos (negociando, improvisando, adaptando). (TARDIF, 2001, p. 43).

A ação educativa envolve possibilidades e desafios e acontece em um processo dialógico e interdependente entre o ensinar e o aprender, na tentativa de proporcionar aos estudantes aprendizagens e mudanças a partir dos conhecimentos adquiridos que resultam em desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Sendo assim, a ação pedagógica se configura em interações humanas que são individuais e sociais concomitantemente.

Repensar as práticas de alfabetização e as concepções que as embasam requer momentos de estudos e reflexões que envolvam professores e equipe diretiva, organizados dentro do espaço e tempo da escola, fundamentados em conhecimentos da realidade escolar (anseios dos professores, proposta pedagógica e objetivos traçados a partir das formações).

Como já foi dito anteriormente, para que as mediações aconteçam é imprescindível a existência do profissional responsável por intermediar as ações de refletir e planejar a proposta escolar e, mais do que isso, conseguir desenvolver as práticas necessárias para o trabalho coletivo, a partir da vontade e de acreditar que é possível organizar o processo de alfabetização de uma forma diferente.

Quando analisamos a função social da escola (a educação através do ensino), nos damos conta de que a atuação da coordenação pedagógica se dá no campo da mediação, pois quem está diretamente vinculado à tarefa de ensino, *stricto sensu*, é o professor. O supervisor relaciona-se com o professor visando sua relação – diferenciada, qualificada – com os alunos. Nesse contexto, é preciso atentar para a necessária articulação entre a pedagogia da sala de aula e a pedagogia institucional, uma vez que, no fundo, o que está em questão é a mesma tarefa: a formação humana, seja dos alunos, dos professores, da coordenação, dos pais, etc. (VASCONCELLOS, 2019, p. 131).

A partir dessa colocação do autor entendemos que assim como acontece o processo de mediação entre professores e estudantes em sala de aula, também ocorre a mediação entre a coordenação pedagógica e os docentes, embora já se saiba que existem especificidades nas relações estabelecidas entre professores e aluno, bem como entre os coordenadores e professores.

As bases da relação definidas entre professores e coordenadores partem de preceitos necessários para a edificação de uma proposta pedagógica respaldada nas concepções do coletivo, considerando o período de alfabetização como momento de formação de sujeitos ativos, superando as concepções de aprendizagem na perspectiva da reprodução e memorização.

Com isso entendemos o reconhecimento dos desafios em construir um trabalho educativo que distancie das estruturas de ordem, controle e categorização por níveis e cargos. “Eis um grande desafio: confiar no grupo, superar o controle, a vigilância, como se os professores fossem irresponsáveis.” (VASCONCELLOS, 2019, p. 78)

Diante dos desafios postos, reconhecemos que o trabalho da coordenação pedagógica no período de alfabetização precisa respeitar o papel autoral do professor, ao mesmo tempo em que suscita por princípios e objetivos coletivos que favorecem a construção da identidade do trabalho pedagógico das instituições escolares. Assim, a organização e definição da proposta pedagógica acontecem na medida em que há diálogos e questionamentos em relação ao que se tem enquanto espaço escolar e aquilo que se quer alcançar a partir das práticas

escolares. Pensar em práxis na alfabetização requer repensar as práticas e alinhar as ideias de criação e protagonismo por parte dos docentes e coordenadores. Isto exige da equipe escolar entender efetivamente as ações praticadas pela escola respaldadas em uma revisão teórica.

É preciso compreender, portanto, que a natureza da escola mudou. Hoje não podemos mais ver o educador como o antigo mestre-escola artesão que cuidava de todas as etapas do processo educacional. A escola, atualmente, é um sistema complexo que atende uma clientela imensa e diversificada. Para tanto, o novo educador precisará desempenhar tarefas específicas que possibilitem o funcionamento desse sistema. (SILVA, 2011, p.25).

Pensar e atuar no campo educacional de acordo com as especificidades de cada etapa de ensino exige de todos o compartilhar de experiências, expectativas e anseios, por meio de respeito e acolhimento das particularidades que cada um traz para os espaços escolares. As especificidades dos cargos precisam ser vistas como contribuições para o desenvolvimento dos estudantes e não de forma hierarquizada e de controle.

Com isso, pressupõe dos envolvidos olhar crítico e reflexivo em relação a escola, as práticas educativas e a formação humana concretizadas a partir do aporte de cada um e ao mesmo tempo refletir como a coordenação pedagógica pode contribuir para o enriquecimento das práticas e das concepções do processo de alfabetização.

Em muitos momentos e realidades o professor não consegue analisar as ações efetivadas em sala de aula, seja pela crença de que possui a melhor forma de ensinar e por isso não há necessidade de mudanças, ou por ter que assumir uma quantidade de aulas que inviabiliza os estudos e assim faz aquilo que já tem segurança em fazer. Pode-se com isso entrar no automatismo das práticas escolares e resultar em não refletir sobre elas. “Numa escola, compete ao coordenador criar condições para que os professores que ali trabalham possam rever a sua atuação; não só constatar que a escola vai mal, mas principalmente perceber o seu papel neste contexto e o que fazer para melhorar a situação.” (SILVA, 2011, p.36)

Para que os momentos de estudos aconteçam efetivamente visando a melhora na educação, o coordenador pedagógico dentro de cada realidade organiza momentos de reflexões acerca das práticas por meio dos diálogos entre os docentes. Prioriza o uso do espaço e tempo com o que realmente contribui com a atuação dos professores, renunciando os repasses e os preenchimentos burocráticos que podem ser feitos por e-mail ou outros meios de comunicação. É importante atentar para que os momentos formativos não resumam a queixas sem fundamentos e fujam dos objetivos de análises e estudos diante das demandas diárias referentes

a aprendizagem de cada estudante em seu processo de alfabetização. É interessante que se tenha, segundo Vasconcellos (2019, p. 175-176):

- Troca de experiências:
 - Partilha de dúvidas, inquietações, angústias. Descobertas: o problema não acontece só comigo!
 - Partilha de esperanças, práticas. Descobertas: o sonho de mudança não é só meu!
- Sistematização da própria prática; resgate do saber docente;
- Pesquisa: a partir da reflexão surge a necessidade do estudo, que é feito, então, tendo um significado, uma vez que corresponde a um problema localizado na realidade;
- Desenvolvimento da atitude de cooperação e corresponsabilidade;
- Elaboração de formas de intervenção pessoais (qualificadas pela reflexão conjunta) e/ou coletivas (possibilitando a integração entre diferentes áreas ou níveis);
- Avaliação do trabalho;
- (Re)planejamento;
- Celebração (da vida, das conquistas, do grupo).

A coordenação pedagógica, nessa conjuntura assume o papel de mediar os estudos, reflexões e diálogos entre os diferentes professores. Sabendo que irá encontrar docentes com uma formação sólida, outros recém-formados com dúvidas em relação às práticas escolares e outros com resistência às mudanças. Diante disso, o coordenador saberá da importância do seu papel na instituição escolar e se formará para contribuir com a formação dos professores e, juntos, conseguir superar ou amenizar os desafios de alfabetizar as crianças. Os professores em sala de aula não precisam sentir-se sozinhos diante das situações conflitantes das práticas educativas e com as dúvidas que acometem as ações de ensino e aprendizagem. Nesse processo dialógico os profissionais da coordenação pedagógica possibilitam a construção coletiva dos projetos traçados para enfrentar as adversidades vivenciadas por todos que atuam no campo da educação.

Podemos com isso afirmar que a coordenação pedagógica e os professores são corresponsáveis na mediação da aprendizagem e por isso, é fundamental conhecerem as realidades e as possibilidades apresentadas pelos estudantes, propondo mudanças metodológicas para atender as especificidades discentes.

No cenário da alfabetização, o docente em sua atuação em sala pede por apoio que motive, investigue, na busca por alternativas para o processo de desenvolvimento das crianças na escola. Permanecendo o anseio por práticas que integram e buscam melhores condições para o trabalho pedagógico.

Consequente, a organização para momentos coletivos é uma exigência primordial para o auxílio ao docente mediante as demandas e os desafios enfrentados em sala de aula e a não existência dessa prática impossibilita qualquer mudança na escola. O professor além de ministrar as aulas, necessita de momentos de reflexões e estudos, para evitar práticas irrefletidas, desprovidas de criticidade e questionamentos. A escola passa de um âmbito que é visto apenas como um local de trabalho, e se assume enquanto espaço formativo na busca de aprimoramentos em: elaboração de planejamentos, procedimentos metodológicos, processos avaliativos e posturas profissionais. Assim, contribuindo não apenas no processo de alfabetização, mas em toda vida escolar dos estudantes.

Tão importante como entender qual o seu trabalho nas escolas, os coordenadores pedagógicos necessitam de clareza e entendimento daquilo que não representa a sua função e por isso, não deve ser assumido nos projetos e nas intervenções escolares. Diante do exposto, a coordenação pedagógica:

(...) não é fiscal do professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo-correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra-galho/salva-vidas (ajudante da direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social), não é tapa-buraco (...), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de “papel”), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo). (VASCONCELLOS, 2019, p. 128).

A definição apresentada pelo autor traz com muita clareza o que lamentavelmente se percebe nos espaços escolares, ou pelo próprio profissional da coordenação ou pelos demais profissionais que atuam juntamente com ele. Além desses apontamentos serem, também, queixas dos coordenadores que sentem a não valorização daquilo que desenvolvem nas escolas. No entanto, o mais importante é saber o que não se aproxima do seu trabalho para que a partir disso se construa práticas satisfatórias e direcionadas em alcançar os anseios pedagógicos que reverberam na aprendizagem dos estudantes; entendendo que as mudanças de concepções se darão a partir de alterações das práticas que se fizerem presentes nas escolas, afastando cada vez mais da perspectiva técnico/burocrata.

Diante das definições negativas, se faz necessário também compreender a definição positiva expressa pelo autor. Qual o papel do coordenador pedagógico?

Poderíamos dizer que a coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político-Pedagógico na instituição no campo Pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar a todos os alunos a aprendizagem efetiva, o desenvolvimento humano pleno e a alegria crítica, partindo do pressuposto de que todos têm e são capazes de aprender. O núcleo de definição e de articulação da coordenação deve ser, portanto, o pedagógico e, em especial, os processos de ensino-aprendizagem. (VASCONCELLOS, 2019, p.129).

Podemos inferir que existem dois aspectos centrais para o trabalho da coordenação pedagógica, de acordo com o autor:

1- O trabalho do coordenador está diretamente ligado a articulação do PPP da escola, que apresenta os aspectos fundantes da educação pensada para aquele espaço;

2- A coordenação dentre tantas atribuições, necessita priorizar os aspectos pedagógicos, principalmente os relacionados aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Desenvolver tais tarefas exige um conjunto de aspectos na formação do profissional de coordenação pedagógica nas diferentes dimensões: técnicas, formativas e humanas, ou seja, além do conhecimento técnico das suas atribuições é fundamental ter um conhecimento teórico/prático com destaque nos aspectos didáticos de como o currículo se efetiva, bem como saber liderar o trabalho em grupo.

Nesse sentido, para a organização do trabalho pedagógico da escola é necessário que o coordenador pedagógico, antes de ser um formador nos espaços escolares, seja, sobretudo, um estudioso do campo educacional para que assim consiga propiciar a construção e efetivação de uma proposta pedagógica coletiva e com o envolvimento de todos os atores das práticas escolares, resultando no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Os coordenadores são antes de tudo educadores por excelência que têm a partir de suas atuações desafios e potencialidades de articular mudanças necessárias nas práticas realizadas pelos docentes. No entanto, isso exige desvelar as contradições presentes no cotidiano escolar a partir da proposta pedagógica definida coletivamente para determinado espaço. A participação dialógica entre professores e coordenadores no processo de reflexão, revisão, retomada e elucidação das concepções assumidas nos fazeres juntamente com os aprendizes são os primeiros passos para a transformação e o redimensionamento do trabalho de ensino e aprendizagem.

Consoantes a isso, as práticas realizadas nos espaços escolares são resultantes das relações estabelecidas entre os atores educacionais e trazem consigo princípios e perspectivas que dizem sobre as escolhas e crenças pedagógicas assumidas na ação de ensinar e aprender. Esses saberes precisam ser entendidos, questionados e caso seja necessário, ser redimensionados pela escola.

Desse modo, as ações da escola sistematizadas no projeto político-pedagógico compõem as premissas que orientam o trabalho pedagógico e apontam as necessidades e as possibilidades do trabalho de formação desenvolvido pelo coordenador pedagógico, referendando ou não pelo coletivo escolar, sinaliza a não neutralidade das concepções ventiladas, o que implica decisões sobre como tratar o professor e sobre a sua formação. (DOMINGUES, 2014, p.17).

Embora a coordenação assuma a postura de estruturar a proposta curricular com os docentes, é necessário que ela e todos os outros profissionais entendam que a educação e a escola se fazem no coletivo, e assim as mudanças e os caminhos não se constroem a partir de um profissional, é necessário a soma de todos os outros: professores, gestores, administrativos, comunidade e estudantes.

Para isso é importante que as convergências, as divergências, as dificuldades, as expectativas e os desafios sejam compartilhados por todos e por meio de diálogos, reflexões e estudos, a escola consiga trilhar sua proposta pedagógica e a partir disso se tenha entendimento dos fundamentos e concepções que sustentam as práxis realizadas no âmbito escolar. Com esse movimento, as próprias práticas e a organização escolar tornam objeto de análise e reflexão pelo grupo de professores e coordenadores em que todos são coparticipes no processo de mudança ou manutenção das vivências escolares.

Desencadear o processo de formação continuada na própria escola, com o coordenador assumindo a função de formador, além de possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio. (ORSOLON, 2001, p. 23).

A prática formativa nas escolas favorece a efetivação de uma educação respaldada pelas necessidades dos professores e estudantes presentes na escola, de acordo com as condições sociais, culturais, ideológicas e políticas. Embora, as relações para o processo de ensino e aprendizagem aconteçam diante das figuras dos docentes e discentes, a coordenação

pedagógica contribui na solidificação do trabalho coletivo que busca sanar a discrepância e a individualidade do trabalho pedagógico que culturalmente está presente nos âmbitos escolares. O que configura uma equipe escolar, não é apenas a junção de profissionais e estudantes, embora cada sujeito traga consigo características pessoais e profissionais de acordo com as vivências que os constituíram enquanto seres únicos, o que torna o grupo coeso e o trabalho coletivo nos espaços escolares são os princípios e objetivos traçados por todos em relação aos anseios com a educação escolar.

A coordenação pedagógica almeja por referências que nortearão seu planejamento e seu trabalho. Para isso, alguns pontos devem estar notórios como: os sujeitos com suas características que compõem o grupo de trabalho; os objetivos para determinada etapa de ensino; os espaços e tempos para formação, os anseios emergentes do grupo de professores e estudantes, os desafios e as possibilidades que o grupo tem para as mudanças nas práticas escolares. Esses pontos norteiam o início do trabalho com a formação dos docentes e a partir do andamento e das respostas dos participantes as ideias iniciais tomam novos rumos.

A construção da proposta pedagógica das instituições não significa desconsiderar as diferentes formas de pensar e agir, mas possibilitar que as diferenças sejam dialogadas e se convirjam para a mesma direção por meio das definições de propósitos e objetivos. A partir desse movimento, todos são partícipes no processo de construção das demandas escolares, favorecendo o clima de confiança, colaboração e crença nas ações desenvolvidas. Assim, a coordenação pedagógica contribuirá para o trabalho realizado em sala de aula e demais espaços escolares ao mesmo tempo em que favorecerá na constituição de professores autorais e autônomos.

Os conhecimentos tecidos no decorrer da seção contribuiram com a visão ampla dos fatores que interferem na coordenação pedagógica das escolas. Assim, após abordar a função do coordenador pedagógico em sua atuação no espaço e tempo da alfabetização, bem como no trabalho coletivo das escolas, no que tangencia a proposta pedagógica e a atuação junto aos professores, a próxima seção abordará a construção e a análise dos dados da pesquisa.

4. COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: LIMITES E POSSIBILIDADES NA ARTICULAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO

Esta seção se constituiu a partir das análises dos dados obtidos durante o processo investigativo. Como mencionado anteriormente, os dados foram desvelados por meio de dois instrumentos metodológicos, sendo o Grupo Focal (GF) junto as coordenadoras pedagógicas e a Entrevista Semiestruturada (ES) junto as professoras alfabetizadoras. Ambos os momentos foram cruciais para a investigação no que concerne a relação das coordenadoras pedagógicas e professoras atuantes no período de alfabetização de crianças.

Foram momentos valiosos na dimensão da pesquisa e também na nossa formação profissional, pois vivenciamos uma escuta ativa dos sujeitos que enfrentam desafios, dificuldades, mas também alimentam a vontade de contribuir com os estudantes e demonstram disposição pela profissão na qual escolheram atuar.

Sobre o contexto da pesquisa é relevante destacar que o processo de construção dos dados se deu no período de distanciamento social, ocasionado pela pandemia do Covid-19²². As escolas como instituição social foi profundamente atingida por tais medidas, sendo fechadas para as aulas presenciais e ofertando o ensino remoto²³. As transformações no trabalho dos professores, coordenadores e de toda a comunidade escolar trouxeram uma nova exigência no desempenho das atividades de ensino, fazendo com que os participantes da pesquisa apresentassem inicialmente certa resistência em participar, segundo relatos deles próprios, por considerar um “trabalho a mais”. Nesse momento, questionamos como a pesquisa é vista na educação e qual a sua importância para os profissionais no cotidiano escolar. Isso fez com que comprometêssemos ainda mais em dar o retorno dos estudos para aqueles que colaboraram efetivamente com a produção da pesquisa. Contudo, diante da conjuntura atual, a dinâmica do GF e da ES passou por adequações às novas exigências postas pelo enfrentamento da Covid - 19, em que utilizamos ferramentas digitais que possibilitaram as interações e aproximações

²²O COVID – 19 é uma doença ocasionada pelo Coronavírus, um grupo de vírus mais comuns em espécies animais. Os primeiros casos foram identificados em dezembro de 2019, em Wuhan na China. A manifestação da doença varia de sintomas gripais a pneumonias mais severas. Devido ao alto índice de contágio, a ausência de vacinas e as complicações do quadro clínico de algumas pessoas contaminadas a recomendação para diminuir os casos da doença é o distanciamento social. Por se tratar de uma pandemia, a imunização da população para impedir a disseminação da doença é uma preocupação mundial.

²³O ensino remoto surgiu na tentativa de viabilizar a continuidade das atividades pedagógicas por meio de recursos digitais como: e-mail, WhatsApp, videoaulas, entre outros. Tem como objetivo amenizar os impactos na aprendizagem das crianças e jovens enquanto precisam ficar afastados da escola.

necessárias com os sujeitos da pesquisa, sendo assim consideramos como positivas todas as escolhas metodológicas junto aos participantes.

Em relação ao Grupo Focal, foi composto por coordenadoras de 04 escolas da Rede Municipal, sendo duas escolas da zona urbana e duas da zona rural, totalizando 08 profissionais que configuraram um grupo heterogêneo em suas características profissionais e pessoais.

O primeiro momento do GF foi destinado às apresentações da pesquisa, seus objetivos e esclarecimentos, assim como as apresentações individuais das coordenadoras pedagógicas que compuseram o grupo e trouxeram suas reflexões e saberes ao diálogo. Após essa introdução, a mediadora do GF expôs o roteiro de perguntas orientadoras e as correlações entre elas, bem como evidenciou a necessidade e a importância das falas de todas as participantes. De acordo com o desejo de cada coordenadora as falas foram acontecendo de forma sucessiva, na tentativa de colaborar para efetivar os objetivos da pesquisa.

Mesmo não tendo uma ordem para as falas, as coordenadoras das escolas falaram na sequência fazendo uma sucessão de pensamentos e ideias complementares. O conjunto de posicionamentos tornou-se inquietante e simultaneamente motivou as reflexões diante de todo o estudo que já havia sido construído. Embora o GF tenha sido um importante recurso metodológico para o prosseguimento da pesquisa, com dados relevantes, muitos outros assuntos poderiam ter sido explorados em outros momentos. Dessa forma ficou o sentimento de querer ouvir e saber mais sobre os elementos que estão envolvidos no trabalho de mediação pedagógica no espaço educacional. No final, fomos surpreendidos pelo agradecimento das coordenadoras em participar, a ressalva de como foi proveitoso ouvir e falar com seus pares sobre as suas ações, destacando também a importância dessa pesquisa. Dentre algumas falas evidenciamos as seguintes: “Obrigada pelo convite, por estar aqui nesse momento de aprendizado para a gente trocar experiências também, pois estamos sempre aprendendo”. (CP2); “Espero ter contribuído com o trabalho que a nossa colega está desenvolvendo. Ficamos meio receosas em conciliar toda a demanda de trabalho com essa contribuição que queremos dar para a Daniela e não só para ela como também para nossa profissão em si”. (CP 1); “Eu fiquei muito feliz com o convite da Daniela, não esperava isso nunca. E acho que vai acrescentar muito para mim, para tudo que já temos feito e para o nosso aprendizado.” (CP 4); “Estou muito feliz em poder estar aqui. É um encontro diferente. É um encontro que a gente vem com muita curiosidade de estar com muitas pessoas que trazem experiências. É um tema que a gente gosta. É um tema que a gente trabalha.” (CP7) e “não errei com a minha profissão. Quero aprender cada dia mais. Obrigada pela oportunidade e obrigada pelo convite.” (CP 8). Evidenciamos as falas, pois trouxeram mais sentido e importância para todo o percurso já estudado e pesquisado até o momento. Podemos

inferir, portanto, que a coleta de dados não foi fundamental e importante apenas para o desenrolar investigativo como também para as participantes e para suas ações enquanto coordenadoras.

Sendo assim, a partir do contexto dialógico das coordenadoras pedagógicas no GF, compreendemos muito do que se faz, como se faz e as diferentes formas de pensar sobre as práxis de articulação e coordenação desenvolvida nas escolas municipais da cidade de Uberlândia que serão colocadas no decorrer da seção.

Em relação a entrevista, as professoras participantes trouxeram uma dimensão muito importante para o trabalho, a partir das suas práticas docentes e a relação de ensino e aprendizagem com as crianças. A prática de ouvir as professoras que atuam na alfabetização possibilitou atribuir sentidos e significados a pesquisa. Cada história e prática compartilhada trouxeram consigo as riquezas das ações educativas e direcionaram os dados diante daquilo que é o objeto da pesquisa. Nesse sentido, falar da relação estabelecida entre coordenadoras e professoras alfabetizadoras tornou-se importante na medida em que se constituem em dois lados, não opostos, mas complementares. As professoras entrevistadas mostraram suas perspectivas, seus saberes e anseios diante do desafio de alfabetizar crianças pequenas que se encontram no tempo das descobertas, da curiosidade, dos medos e da ludicidade no seu processo de aprender e ensinar sobre o mundo e tudo que as cerca.

As entrevistas, cada uma delas, tornaram-se fontes de análises que auxiliaram a compreender com mais profundidade o trabalho pedagógico realizado na alfabetização, que envolve professoras, coordenadoras, estudantes, famílias, entre outros. Cada entrevista constitui uma parte do processo investigativo que se soma e representa a educação tão falada, tão julgada e ainda tão desafiada pelos contextos sociais, culturais e históricos.

Para o desenvolvimento das entrevistas organizamos momentos individuais e prezamos em estabelecer uma relação de confiança e uma atmosfera agradável para que as professoras pudessem expressar com liberdade suas convicções diante das questões que lhes foram colocadas.

O roteiro de perguntas foi respondido com esclarecimentos sempre que houve a necessidade e de acordo com a concepção e a peculiaridade de pensamento de cada entrevistada. A participação das professoras aconteceu sem contratemplos, cada uma contribuiu de forma específica e necessária para o conjunto de dados que serão apresentados. As entrevistas proporcionaram o contato com cada uma de forma particular, e ainda possibilitaram aprender com suas experiências e conhecer o seu olhar na relação estabelecida com as coordenadoras pedagógicas.

Ressaltamos que as análises não se deram por escolas, mas através de representação de diferentes espaços educativos que permitiram entender o trabalho realizado na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Para tanto, foi necessário atentar às colocações postas à luz das perguntas problematizadoras e o lugar de fala de cada profissional, entendendo que o discurso se dá com base no pensamento construído a partir de concepções, vivências e realidades sociais e culturais.

Uma vez esclarecidas as dinâmicas de desenvolvimento dos instrumentos, é importante ressaltar que a organização e apresentação dos dados estão embasados nos estudos de Gatti (2004) ao afirmar que “boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações.” (GATTI, 2004, p.1).

A partir da interlocução com as participantes, coordenadoras pedagógicas e professoras, analisamos os dados considerando suas perspectivas, não no sentido de oposição e sim no tocante às conexões, no que tange ao trabalho pedagógico de cada um desses profissionais.

Primeiramente organizamos os dados obtidos por meio de cada um dos instrumentos e posteriormente, à luz dos objetivos e problematização da pesquisa definimos as categorias de análise. Desprovidas da intenção de estabelecer correlações lineares, utilizamos um quadro síntese, conforme descrição abaixo.

Quadro 9 - Quadro síntese para produção e organização dos dados

Problematização	Objetivos	Grupo Focal	Entrevistas
<ul style="list-style-type: none"> • Como é a atuação do coordenador pedagógico junto aos professores alfabetizadores no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental? • As ações do coordenador pedagógico subsidiam o trabalho dos professores em sua função de alfabetizar os alunos do 1º e 2º anos do ensino fundamental? Como? 	<p>Os objetivos buscam analisar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A atuação do coordenador pedagógico para a práxis pedagógica de professores alfabetizadores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; • Os desafios que emergem da interação entre coordenadores pedagógicos e professores alfabetizadores e que reverberam no processo ensino-aprendizagem. 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Como vocês se percebem na função de coordenadoras pedagógicas? 2- Qual é o papel de vocês na escola? 3- Vocês consideram que conseguem cumprir esse papel? 4- Quais características vocês definem como essenciais para uma boa atuação enquanto coordenadora pedagógica? 5- Enumere em ordem de prioridade a atuação/as ações ou o trabalho desenvolvido 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Quais são as características que você destaca para um bom coordenador pedagógico? 2- Essas características são possíveis de ser exercidas no atual contexto das escolas? De que maneira? 3- Em sua experiência docente você destaca a atuação de algum coordenador pedagógico? Por quê? 4- De que forma acontece o acompanhamento das práticas pedagógicas dos

<p>• Quais os desafios que emergem da interação entre coordenador pedagógico e professores alfabetizadores e que reverberam no processo de ensino e aprendizagem?</p>		<p>por vocês juntamente com o grupo de professores no período de alfabetização.</p> <p>6- Quais as estratégias que vocês usam para superar as dificuldades existentes?</p> <p>7- Quais são as interferências feitas pelos coordenadores quando os/as professores/as não conseguem desempenhar um trabalho que corresponda às demandas das crianças?</p> <p>8- Existem queixas dos/as professores/as em relação ao trabalho da coordenadora pedagógica? Nesse caso, quais? E quais são os encaminhamentos?</p> <p>9- Como vocês analisam o seu trabalho juntamente com os/as professores/as no processo de alfabetização?</p> <p>10- O que favorece e o que dificulta o trabalho do coordenador pedagógico junto aos/os professores/os alfabetizadores/as?</p> <p>11- Quais conhecimentos são necessários para que o coordenador pedagógico tenha um bom desempenho juntamente com o grupo de professores?</p> <p>12- Como o coordenador pode contribuir com o professor em relação ao:</p> <p>Planejamento: Avaliação: Alfabetização:</p>	<p>professores que atuam na alfabetização?</p> <p>5- Para você o que dificulta o trabalho do coordenador pedagógico em relação ao acompanhamento da prática docente na alfabetização?</p> <p>6- Quais características você destaca do trabalho realizado pelo coordenador da sua escola que contribuem para a sua atuação em sala de aula?</p> <p>7- Como o coordenador pode contribuir com o professor em relação ao:</p> <p>Planejamento: Avaliação: Alfabetização: Relação professor/estudantes:</p> <p>8- Qual o principal anseio dos professores em relação ao trabalho dos coordenadores pedagógicos no período de alfabetização?</p> <p>9- Como que você analisa a função do coordenador pedagógico da sua escola?</p> <p>10- Como você contribui junto/com a coordenação pedagógica para o êxito do trabalho realizado pela escola?</p> <p>11- Quais as maiores dificuldades na sua ação enquanto professora na alfabetização de crianças?</p> <p>12- Como o coordenador pode contribuir para superar essas dificuldades?</p> <p>13- Como deve ser o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes pela coordenação pedagógica?</p>
---	--	---	---

		Relação professor/estudantes: 13- Para você o que significa alfabetizar? 14- Gostaria de colocar mais algum aspecto que considera importante para a abordagem da atuação do CP junto ao professor alfabetizador?	14- Para você o que significa alfabetizar? 15 -Tem algo em relação a entrevista que gostaria de enfatizar?
--	--	--	---

Fonte: A pesquisadora.

Assente a essa organização foram definidas as categorias de análise. Para tanto, recorremos a Bardin (2011) que apresenta o desvelar crítico como fundamental para a análise do conteúdo ante a metodologia escolhida. Segundo essa autora, a análise dos dados é também uma análise de significados, pois trata-se de uma explicação objetiva, organizada e avaliativa do conteúdo retirado das interlocuções e da sua interpretação.

Para Bardin (2011) o método de pesquisa possui etapas fundamentais para a sua realização. Em seus estudos, a autora evidencia três fases a serem seguidas pelo pesquisador a fim de fazer a análise de conteúdo, que são: 1) pré-análise, 2) exploração do material, 3) tratamento, inferência e interpretação dos resultados.

Na fase da pré-análise inicia-se a organização do material para que contribua com a pesquisa. Neste sentido o pesquisador realiza a leitura flutuante do material para conhecê-lo e escolhe as partes que serão usadas para análise.

Nessa perspectiva, após a realização do GF e das ES obtivemos um amplo material, sendo fundamental no primeiro momento estruturarmos os diálogos em forma de textos para a realização dos estudos e na sequência organizar os dados, visando a sua análise de acordo com os objetivos e as problematizações da pesquisa.

Após a fase da pré-análise entramos na etapa que Bardin (2011) define como exploração do material. Momento em que organizamos a codificação e a categorização do material construído. O processo de codificação dos dados permite definir o recorte que se dará na pesquisa. De acordo com Bardin (2011) cada unidade de registro define um elemento que pode ser um tema, uma palavra ou uma frase que une determinados dados com peculiaridades comuns. Sendo assim, definimos três categorias de análises, são elas: 1 – Constituição formativa e profissional da coordenação pedagógica: saberes e identidade; 2 – Coordenadoras pedagógica e professoras alfabetizadoras: “estar junto”; dentro dessa categoria identificamos uma

subcategoria definida como: 2.1 “alfabetização: tecendo diálogos e construindo saberes”; 3 – Desafios e contradições do trabalho das coordenadoras pedagógicas. Posto isso, a organização e análise dos dados tiveram como objetivo responder as problematizações da pesquisa. Dessa forma, a organização das categorias e subcategoria de análise está correlacionada aos objetivos e às questões problematizadoras, conforme o quadro abaixo.

Quadro 10 - Categorias de Análises

Problematização	Objetivos	Categorias de Análise
Como é a atuação do coordenador pedagógico junto aos professores alfabetizadores no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental?	Os objetivos buscam analisar: A atuação do coordenador pedagógico para a práxis pedagógica de professores alfabetizadores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental;	Constituição formativa e profissional da coordenação pedagógica: saberes e identidade
As ações do coordenador pedagógico subsidiam o trabalho dos professores em sua função de alfabetizar os alunos do 1º e 2º anos do ensino fundamental? Como?	A atuação do coordenador pedagógico para a práxis pedagógica de professores alfabetizadores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental;	Coordenadoras pedagógica e professoras alfabetizadoras: “estar junto” Subcategoria de Análise Alfabetização: tecendo diálogos e construindo saberes
Quais os desafios que emergem da interação entre coordenador pedagógico e professores alfabetizadores e que reverberam no processo de ensino e aprendizagem?	Os desafios que emergem da interação entre coordenadores pedagógicos e professores alfabetizadores e que reverberam no processo ensino-aprendizagem.	Desafios e contradições do trabalho das coordenadoras pedagógicas

Fonte: A pesquisadora.

Após a definição das categorias de análises buscamos as interpretações guiadas por compreender os significados dos discursos anunciados. Realizamos a análise dos diálogos que trouxeram vários elementos e permitiram relacionar as falas dos participantes com a base teórica do trabalho. Ressaltamos que as falas não foram alteradas, nem corrigidas, a fim de manter fielmente os pensamentos com as características de cada participante.

4.1. Constituição formativa e profissional da coordenação pedagógica: saberes e identidade

Diante da proposta da pesquisa em analisar a relação entre professores e coordenadores no processo de alfabetização, um dos questionamentos que recai sobre a função

dos coordenadores pedagógicos é o seu papel nos espaços escolares. Sendo assim, abordaremos no primeiro momento a função deste profissional na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia na tentativa de desvelar sua práxis na relação com o docente.

Durante o estudo realizado no GF com a coordenação pedagógica foi possível reconhecer proximidades na forma de conceber a função assumida nos âmbitos escolares. Identificamos, junto as coordenadoras o “gostar da profissão”, “gostar do que faz”, “gostar da educação” e o reconhecimento da “importância do cargo de coordenação pedagógica” para o andamento das atividades educativas. Essa observação aconteceu durante o momento de apresentação em que constatamos as seguintes falas: “Amo o que eu faço” (CP 8); “gosto da minha profissão de coordenadora e de atuar na alfabetização” (CP 3); “Me encontrei e sou feliz” e ainda afirma “nosso papel é importante na escola, talvez fundamental o papel na escola” (CP 5); “Considero a profissão de coordenadora como uma experiência enriquecedora” (CP 4); “Estou feliz em compartilhar, estar juntos com pessoas que traz experiências. Tudo que diz educação me atrai” (CP 7); “A minha história como analista (pedagógica) é mais recente, são dois anos, mas atuo sempre na educação” (CP 5). Esse aspecto tornou-se salutar devido ao contexto educacional ser marcado por adversidades para a realização do trabalho, bem como a desvalorização social, que infelizmente ainda afeta os profissionais da educação. Nesse sentido, o fato de as coordenadoras reconhecerem o seu papel e também gostarem do que fazem não deve ser desconsiderado ao analisar o contexto do trabalho. No entanto, sabemos que a constituição como coordenador pedagógico perpassa o processo individual de cada profissional em sua dimensão pessoal e profissional, mesmo tendo atribuições comuns.

Assim sendo, a coordenação pedagógica exerce um papel fundamental no cenário educacional atual, que exige das instituições um projeto pedagógico respaldado na ideia do estudante criativo, produtor de ideias, formulador de opinião, em contrapartida ao conceito de sujeitos receptores e reprodutores de conhecimentos e comportamentos presentes em antigos paradigmas. Nesse sentido, a coordenação junto aos demais componentes da gestão escolar, pode favorecer um trabalho pautado no diálogo, na participação e respeito necessário para o desenvolvimento pedagógico. Com isso, poderá resultar em práticas inovadoras, as quais contribuirão na vida de cada estudante e na sua forma de ver e estar no mundo.

Em relação aos pressupostos citados anteriormente, reportamos a Franco (2016, p.27):

Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos,

pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica esta é uma ação política, ética e comprometida e que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.

As coordenadoras pedagógicas se reconhecem como parte do processo com suas especificidades, aliado a outros profissionais com a mesma importância nas práticas educativas. Obtivemos nos relatos ideias que vão ao encontro dessa concepção em que coordenadores mesmo com experiências amplas colocaram-se na posição de aprendiz no percurso profissional e ressaltaram a importância dos demais profissionais na construção de seu papel enquanto coordenação pedagógica. Dentre as colocações algumas se destacaram, como a fala da CP7 dizendo que o pilar para sua formação foi a docência: “A minha base começou na sala de aula” e outro ponto importante foi o fato de “participar muito de formação continuada”. Essa primeira fala denota a dimensão do trabalho docente e do curso de Pedagogia para a constituição de qualquer outro cargo dentro do contexto escolar, inclusive para a gestão escolar, uma vez que vivenciar os deleites e as desventuras da sala de aula proporciona além de formação em trabalho, um prisma na ação de educar que é essencial. Outra fala que se aproxima a essa ideia é: “aprendo todos os dias, com minhas parceiras de profissão, com as professoras, com as crianças, com as famílias, sou feliz no que faço.” (CP 3). Os desafios diários no contexto da educação colocam como ponto primordial para a coordenadora pedagógica “ter o panorama da educação”, ou seja, compreender as características e os saberes necessários para a atuação nas diferentes etapas e modalidades de ensino. O relato da CP3 contribui com tal afirmativa ao trazer que “as práticas na coordenação enriquecem a partir das diversas experiências”, considerando que a coordenação pedagógica viabiliza a aproximação dos sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento e aprendizagem e junto a isso estabelece de modo salutar relações interpessoais com os sujeitos.

Nessa perspectiva podemos afirmar que o saber docente é ponto preponderante para a ação de coordenar e essa prática não se faz sozinha, se dá a partir do coletivo com o apoio e as parcerias estabelecidas com os docentes, a direção escolar e outros profissionais.

O GF revelou características consideradas importantes pelas coordenadoras pedagógicas para sua prática junto as professoras, são elas:

- **Flexibilidade** para saber lidar com a diversidade de pessoas presentes nas escolas, professores, pais, estudantes e direção. A flexibilidade permite compreender os diversos posicionamentos, as posturas profissionais e saber que nem sempre as ações planejadas sairão conforme o idealizado. Também é necessária para lidar com os conflitos e as mudanças

repentinamente que são próprias das escolas. Nesse processo é fundamental desenvolver a intermediação no trabalho pedagógico e no pessoal.

Nós coordenadores precisamos de flexibilidade, para lidar com muitas pessoas, tanto professores, pais, alunos e direção. Como vou tratar vários tipos de pessoas de personalidades, de jeito, da mesma forma? São várias coisas ao mesmo tempo. É preciso saber lidar com todo o movimento. (CP 5)

- **Confiança** dos professores, das famílias, dos estudantes e da comunidade escolar. Para o andamento do trabalho de forma coesa é imprescindível que as/os docentes entendam as práticas desenvolvidas pela escola e pela coordenação e confiem naquilo que está sendo proposto. O mesmo acontece com as famílias em relação à proposta educativa desenvolvida pela equipe escolar que irá contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Confiança dos pais quem somos, porque estamos aqui. Professora tem que gostar, tem que ser identificação. Se a pessoa (professora) está com dificuldade, às vezes nem conta para a gente que está com dificuldade. A gente fala: Quer que eu vou lá e dou essa aula? Quer que eu vou lá e ensino isso? Muitas vezes a gente faz isso. E assim vamos ganhando a confiança dos professores. (CP 2)

O relato da CP 5 demonstra o início do trabalho da coordenação marcado por desconfiar por parte dos professores: “Foi muito desgastante no começo, mas temos que ir mostrando e passando confiança naquilo que a gente está fazendo”. A partir do desenvolvimento do trabalho e das parcerias que vão sendo construídas no cotidiano escolar, os vínculos de confiança são estabelecidos. Ao mesmo tempo, analisamos que o coordenador ir para a sala “ensinar” pode ter pontos contrários, pois se não tiver o zelo de reconhecer aquilo que o docente já sabe e valorizar seus conhecimentos, ao invés de construir parcerias pode construir barreiras ao demonstrar imposição ou verticalização do saber e dar a entender que um sabe mais que o outro, sendo que na verdade são saberes diferentes que se somam. Assim, “ir para a sala” deve ser um acordo ou um pedido do docente que planeja seu espaço de aula.

- **Organização** do trabalho a ser realizado no contexto escolar. A partir da realidade trazida para o diálogo consideramos que embora haja imprevistos para as coordenadoras, é fundamental manter organizada a rotina de atividades e ações, estabelecendo prioridades nas realizações de suas atribuições para evitar improvisos que tiram o foco de suas práticas, e ainda evitando a sensação de “não saber” o que fazer dentro da escola. Nesse sentido a CP1 relata que:

Tem dias que saí feliz em fazer aquilo que foi proposto, outros dias outras demandas da escola nos consomem, nos tiram do foco principal. Demandas de indisciplina, serviços burocráticos, nos distanciam daquilo que o aluno e o professor estão precisando naquele momento. (CP1)

- **Mediação** é uma ação constante e desafiadora na coordenação pedagógica, tanto a mediação pedagógica quanto a mediação das relações. Segundo o relato da CP 8:

A gente medeia o tempo todo as relações entre pais com a comunidade, pais com aluno, alunos e professores, alunos com alunos, enfim. Somos curinga nas escolas. Quando estamos desmotivados, o grupo desmotiva, nem sempre temos essa desmotivação. (CP8)

Considerando as discussões do GF, entendemos que a coordenadora por ser uma influência na escola, que se relaciona com todos os profissionais, assume a responsabilidade de mediação nas relações e na proposta pedagógica. Dentro da mediação destacamos a dimensão afetiva da relação entre a coordenação pedagógica e professores que perpassam o fazer escolar e é um ponto intrínseco nas relações interpessoais.

- **Humildade profissional** é entender que a coordenadora não sabe mais e nem menos que o professor. Existem saberes diferentes que se complementam para a realização do trabalho pedagógico. Para tanto, é indispensável ouvir os professores e saber fazer as colocações necessárias visando as aprendizagens dos estudantes. Nesse mesmo sentido, a coordenadora pode perceber-se em sua incompletude e que assim como os demais se encontra em processo de formação.

Humildade, envolvimento, gostar, envolver, tentar, fazer da melhor forma, buscando conhecer, dialogar com os professores resistentes, o nosso trabalho. Estudar, ler para conduzir o grupo e fazer com que todos se envolvam. Estar junto tentando ajudar os professores em suas dificuldades. (CP 1)

- **Envolvimento** corresponde a ideia do trabalho coletivo da escola. Entender que a participação e a crença no trabalho exigem “o envolvimento de todos do grupo: com as professoras entre si, das professoras com as coordenadoras e com as famílias.” (CP 1) Embora a coordenação seja parte fundamental da organização do trabalho escolar, sem a parceria de todos e todas, o projeto educativo ficará comprometido.

- **Parcerias** com profissionais, famílias e comunidade. A ideia de parceria está diretamente relacionada ao envolvimento. A escola, por se tratar de espaço do coletivo, tem como base de seu funcionamento a participação ativa dos demais segmentos que a compõem.

Nesse sentido, estabelecer e fortalecer parcerias são fatores preponderantes ao sucesso das práticas educacionais.

Se a gente consegue conquistar esse professor e ele se sente participante do trabalho e participam do planejamento. Eles sentem que são capazes de colocar em prática o trabalho e fica mais fácil. Não são tudo flores, a gente sabe que muitas vezes para conquistar o grupo, conquistar a parceria tem muitos entraves e não é de tudo negativo, é bom quando senta todo mundo e um diz que não vai dar certo, coloca sua opinião e depois voltamos no feedback e fala que não deu certo e que não quer fazer mais, cada um troca... é positivo. Quando planejamos e refletimos sobre a nossa ação tem muito mais probabilidade de ter acertos. (CP 3)

- **Ética** nas relações. A partir do trabalho global realizado dentro da escola, é fundamental saber o que se fala, como se fala e com quem se fala para tornar o trabalho assertivo e não causar tumulto nas relações escolares.

Como vai se comportar, como vai [se]²⁴ colocar no lugar do outro. O papel da mediação. Independente das características pessoais, não tem como fugir. Seu profissional tem que ser ético, o pedagogo não pode ser fofoqueiro, ouvir o professor e ficar discutindo o que ele disse com outro, são coisas básicas. Como exercemos o papel de mediadores a ética vem em primeiro lugar. (CP 8, acréscimos da pesquisadora)

- **Estudos contínuos**, a partir da ideia de que a educação muda constantemente, bem como sabendo que a coordenação pedagógica precisa orientar a equipe de professores e entender das diferentes dimensões que compõem a educação. Nesse sentido o CP 8 destaca:

Porque estamos lidando com excelentes professores de áreas específicas. Como vou trabalhar pedagogicamente com o professor se eu não sei. Quem ousa ensinar, nunca pode parar de aprender. Aprendendo junto todos os dias. (CP 8)

Após estabelecer os conhecimentos iniciais, a coordenadora no espaço escolar consegue construir seus saberes técnicos e profissionais que proporcionam agir de forma consciente e segura conforme o projeto pedagógico da escola.

O trabalho de coordenação está diretamente direcionado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, a articulação entre o trabalho realizado pelos docentes com a

²⁴As escritas apresentadas nos colchetes são acréscimos da pesquisadora para elucidar melhor a ideia transmitida pelas participantes da pesquisa.

proposta da escola, orientação e atendimento com professores, apoio escolar, direção e famílias visando ao desenvolvimento dos estudantes.

As coordenadoras pedagógicas, logo, se consideram mediadoras nos espaços escolares, sendo essa uma tarefa complexa em que exige confiança e receptividade do corpo docente e direção escolar.

Todo o esforço da mediação da supervisão/ coordenação pedagógica vai na perspectiva de ajudar o professor a construir um sentido para seu trabalho e, dessa forma, ajudar o aluno a também elaborar um sentido para o estudo. Vai ser por esse empenho de articulação de sentido que enfrentaremos a descrença do professor no ensino. Dado o caráter teológico, de intencionalidade do ser humano, a tarefa de construção de sentido de maior relevância. A supervisão pedagógica tem um papel muito importante na direção de resgatar o valor e o sentido do ensino como espaço de transformação. (VASCONCELLOS, 2019, p. 148).

A coordenação das escolas, como já relatamos, faz a interlocução do Projeto Pedagógico das instituições escolares junto as práticas realizadas pelos docentes em sala de aula, no entanto para além da mediação a práxis destes profissionais bem como do corpo docente, traz em sua essência um saber agir, o saber fazer e o saber ser que envolve as diferentes dimensões do trabalho pedagógico, como as relações humanas, as técnicas e as políticas. Segundo a CP 8:

Sabendo meu papel, de ajudá-las na questão do planejamento, na organização curricular, saber do chão da escola, o que é necessário ensinar o que é significativo aprender, como vamos fazer isso juntos. Construir juntos, atentando o bem-estar do aluno, o que ele consegue aprender, sem neurose, pois muita coisa não conseguimos. (CP8)

Para tanto, destaca o fundamento de buscar sempre novos saberes:

Como somos cheios de lacunas em nossa formação, precisamos aprender os conteúdos novamente, fortalecer o trabalho do coordenador. Temos que estudar muito sobre o conteúdo, metodologia, tendências pedagógicas, novas infâncias, novas formas de alfabetizar, estar a par das ferramentas digitais. Um novo jeito que está chegando para nós, nos impondo um olhar diferente do ensino. (CP8)

[realizar] análises junto com o professor, buscando essas metas e propondo isso para o grupo maior da escola, para a equipe gestora. (CP7, acréscimos da pesquisadora)

Para a coordenação pedagógica é imprescindível entender o contexto educacional, suas necessidades, fragilidades e potencialidades para que a partir disso consiga buscar

propostas inovadoras que favoreçam as aprendizagens dos indivíduos e que essas propostas sejam conhecidas, dialogadas e acordadas no coletivo, uma vez que o coordenador pedagógico pode ser o profissional que além de resolver conflitos e burocracia faz as proposições para o funcionamento do grupo.

Um aspecto importante no trabalho desenvolvido pelas coordenadoras pedagógicas refere-se a sua base identitária, conforme sinalizado pelo grupo ao relatar sobre as práticas realizadas nas escolas.

Existe uma luta de como eu me vejo e como as pessoas nos veem. Ficamos nessa balança todos os dias. Estar como pedagoga²⁵ e numa profissão que tem sido desvalorizada ao longo da história não tem sido fácil. Sou muito chateada com esse nome “analista pedagógica” não tem sido fácil como vem sendo desconfigurado nossa função. Porque o analista não é só mudar o nome, muda também o olhar que se tem sobre nossa função. O analista está ligado a essa função empresarial, de produtividade, de resultados. Percebemos isso na fala dos secretários de forma geral que temos que apresentar resultados, resultados (...) e a educação não é assim, principalmente a alfabetização. Temos que lidar com o tempo do aluno, o tempo dos pais. (CP8)

A partir das ponderações feitas por essa coordenadora analisamos que além da resistência para não desconfigurar a função e o papel exercido no contexto escolar, há também uma insatisfação com o nome dado para a coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, como analista pedagógico. Por se tratar, como disse a participante, não apenas de uma mudança na nomenclatura, mas também de uma mudança na forma de conceber o profissional. Coordenar está para além de analisar. Dentro de uma perspectiva de educação interacionista o termo analista não cabe para as atribuições que são destinadas a mediação, pois correspondente a uma visão bancária de ensino. Embora exista essa compreensão da terminologia, a coordenação não pode estar ligada a quantitativos e metas a serem alcançadas, mas com o sentido da educação como movimento de formação integral dos sujeitos, considerando as particularidades de cada um.

Ao analisar a questão identitária dos coordenadores pedagógicos (analistas) recorreremos novamente às atribuições normatizadas ao cargo de acordo com a Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014. E, com isso, vimos que o termo coordenador aparece em vários momentos: nos incisos I, II, X, XI e XVII. Em contrapartida encontramos a atividade de analisar apenas uma vez, no inciso VI.

²⁵Refere a função de coordenador pedagógico.

Diante do contexto, compreendemos que é contraditório o termo analista destinado ao cargo de coordenador pedagógico na rede de Uberlândia e se fazem consistentes as inquietações e reivindicação apresentadas pelo grupo investigado.

É válido ressaltar que o questionamento da terminologia se deu no contexto da discussão sobre como a coordenadora se vê e é vista no exercício de sua função. A terminologia atribuída pela Secretaria Municipal de Educação indica a forma como esta instância considera a função da coordenadora pedagógica, ou seja, na contramão do que esta profissional compreende ser seu trabalho.

A ação de orientar o grupo de professores exige das profissionais um rol de conhecimentos como: metodologias, legislações, desenvolvimento humano e outros relacionados a educação, ou seja, para além das relações humanas necessárias às práticas de coordenação das escolas, é necessária também a formação técnica e profissional das coordenadoras.

Diante disso, além da própria profissional conhecer e assumir o seu papel no processo de escolarização, é fundamental repensar as políticas públicas que regem o seu trabalho, para que tenha condições de contribuir com a melhoria da educação escolar. Na medida em que a coordenação é o apoio, a diretriz e a parceira no processo de alfabetização junto aos professores, existem situações que dificultam o desenvolvimento do trabalho, como vimos anteriormente, e isso exige do profissional da coordenação posicionamentos dentro do espaço escolar e disposição por mudanças nas legislações que regulamentam o cargo.

Reconsiderando a problematização e os objetivos deste estudo, abordaremos em seguida a segunda categoria de análise, por meio da qual refletimos acerca das ações da coordenação pedagógica voltadas para a mediação do processo de alfabetização junto aos docentes.

4.2. Coordenadoras pedagógicas e professoras alfabetizadoras: “estar junto”

A alfabetização de crianças é um grande desafio para professoras e coordenadoras. Na perspectiva interacionista, alfabetizar envolve a criticidade, as vivências sociais, o papel ativo dos estudantes e circunda a compreensão de mundo para uma atuação efetiva dos sujeitos em seus contextos.

Durante a realização do Grupo Focal, em vários momentos as coordenadoras apresentaram em suas falas, a necessidade de “estar junto” aos professores realizando um trabalho de parceria e para isso acontecer é necessário conquistar o grupo, “estar junto tentando ajudar os professores em suas dificuldades e sensibilizar.” (CP 1).

Em acordo a perspectiva de “estar junto” e acompanhar o trabalho, a fala da professora PA5 demonstra como são grandes as expectativas direcionadas às coordenadoras.

Um bom coordenador pedagógico tem que trabalhar junto com o professor, tem que ter conhecimento de didática, tem que ter conhecimento de projeto e ele é um aliado do professor, então é um trabalho em conjunto. Então o coordenador ele precisa estar aliado com o professor, conhecer tudo que está acontecendo dentro da sala de aula, conhecer as crianças também, porque ele faz esse atendimento de crianças também. Então para mim o coordenador é a peça-chave da escola, do pedagógico. Sem ele nós conseguimos? Conseguimos, nós professor conseguimos, mas a gente precisa muito dele porque a gente precisa de algumas orientações que é ele que passa para nós, ele que faz a ligação também da secretaria com a gente, da direção conosco. Que faz também a ligação entre os professores, também porque nós temos que interagir um com o outro, trocar experiências, né? Então o coordenador ele também tem essa função de mediando conflitos, porque a equipe tem conflito, porque cada um pensa de um jeito, né? E ele vai mediar os conflitos para atingir o que é o central para a escola, que é o pedagógico. (PA5)

A expressão “estar junto” representa a ideia de conhecer de perto a realidade de cada sala, da mesma forma em que envolve acompanhar o desenvolvimento de cada estudante, de suas capacidades e de suas dificuldades, saber sobre o plano curricular, dialogar com os professores sobre as possibilidades metodológicas referentes a etapa de alfabetização.

Uma das possibilidades para promover essa aproximação, de acordo com a CP7, é fazer o bom uso dos módulos II e ter momentos de acompanhamento na sala de aula.

Valorização dos módulos, porque tem a proximidade com o professor. Usar esses momentos para analisar juntos, fazer tabulação, para ver o que as crianças avançaram. O que fazer para a criança avançar. A relação de poder ir para a sala, estar junto. A minha observação me ajuda muito. Coisas simples para a realização do trabalho. (CP7)

Nessa perspectiva, as ações pedagógicas junto as professoras estão interrelacionadas ao trabalho coletivo, em que as particularidades são respeitadas, como também existe uma unicidade de expectativas, propostas e objetivos a serem alcançados. Dessa forma torna-se possível o distanciando da ideia de que cada professor desenvolve sua prática

desconsiderando o projeto pedagógico da escola e desvinculando-se dos demais docentes, o que desencadeia competições, comparações e individualismo. Nesse sentido:

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto pedagógico transformador. É fundamental o direcionamento de toda a equipe escolar, com a finalidade de explicitar seus compromissos com tal prática político – pedagógico verdadeiramente transformadora. (ORSOLON, 2001, p.19).

Diante disso, as escolas e seus atores são instigados a repensar suas práticas e considerar cada indivíduo em suas características com seus avanços e seus empecilhos que favorecem ou impedem as aprendizagens. A prática de ensinar e aprender emerge por ações pensadas a partir do coletivo, em que se considere os diferentes saberes dos professores e coordenadores, tendo como ponto central o trabalho pedagógico desenvolvido em cada instituição escolar.

Trabalho pedagógico é o âmago das instituições de ensino na medida em que seu núcleo é o trabalho com o conhecimento (no sentido de sua apropriação crítica, criativa, significativa e duradora) que, por sua vez, é a especificidade da escola, constituindo-se como a grande finalidade da práxis educativa, junto com o desenvolvimento humano pleno e a alegria crítica. Implica tanto a atividade docente quanto a discente, já que a aprendizagem, embora se dando num contexto social, depende, antes de tudo, da ação do aluno; além disto, o reconhecimento da atividade discente é decorrente de assumirmos uma linha de desenvolvimento de autonomia, de construção de projeto de vida. (VASCONCELLOS, 2019, p.19).

A mediação pedagógica do coordenador vai além de possibilitar as trocas de experiências exitosas entre o grupo de professores alfabetizadores propondo práticas inovadoras. É preciso ouvir, considerar os saberes e as escolhas metodológicas dos docentes, favorecendo a construção de um ambiente de respeito mútuo e permitir que os atores se sintam parte importante do êxito escolar. Ao considerar os saberes e as peculiaridades de ser de cada professor torna-se possível pensar em um trabalho específico também para os estudantes em seu processo de desenvolvimento.

O coordenador medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de

trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-las, com a introdução de uma proposta curricular inovadora. (ORSLON, 2001, p.22).

Alicerçado na ideia anterior, analisamos que um aspecto recorrente nos dados foi a referência a conceitos como: respeito, apoio, diálogo, humildade, parceria e liberdade. Em linhas gerais o trabalho da coordenação e dos docentes é visto dentro de uma mesma composição, em que um contribui e complementa o trabalho do outro. Ou seja, são ações distintas, no entanto ambas estão com o mesmo intuito que é a formação dos sujeitos em fase escolar. Consoante a ideia de apoio e parceria, Vasconcellos (2019, p.146) afirma:

Assim, a supervisão/ coordenação pedagógica deve procurar entender o que se passa com o professor, não a fim de justificar, mas de levar o próprio professor a entender o que está acontecendo com ele, quais são os fatores que, naquele momento, estão condicionando sua prática e assim poder mudar. (...) Ser “colo” quando necessário, todavia também ser firme se a situação assim o exigir. É um trabalho. É um trabalho difícil, onde não se pode perder a tensão entre os polos, respeitar (procurar entender) e problematizar (lembrando que a problematização é uma forma de respeito também: admitir que o outro pode crescer).

O trabalho educacional é orientado a partir da ideia de ouvir e respeitar as particularidades de cada professor e professora, levando-o a refletir sobre suas ações. Perante a tentativa de que haja o crescimento profissional e a melhoria na qualidade do ensino as intervenções são feitas por meio do diálogo. Nesse sentido, a fala de PA6 remete a disponibilidade da coordenadora pedagógica:

Olha eu acho que antes de mais nada, o coordenador tem que ter disponibilidade, né? Ele tem que estar disponível e disposto a colaborar, a contribuir, a ouvir porque são muitos pensamentos diferentes dentro da escola. E ele tem que manter vamos se dizer a união entre os colegas de trabalho sem ferir os espaços de nenhum, do aluno, do professor, do pai, do professor. Então, ele tem que intermediar, vamos se dizer, a relação entre os alunos, os pais e principalmente colegas de trabalho, né? Tem que estar sempre bem-informado, porque é ele que vai nos orientar em todas as situações. (PA 6)

Assim como o trabalho das professoras, o trabalho da coordenação envolve a dimensão humana, pois trata das relações individuais e sociais. Como traz Tardif (2001, p.18):

O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo.

Tardif (2001) refere-se ao trabalho docente, porém inferimos que a coordenação e a docência possuem características semelhantes, embora em dimensões diferentes no que tangenciam as relações diretas, pois os docentes têm como característica sua relação, principalmente, com os estudantes e a coordenação relações entre os professores, familiares, estudantes e demais profissionais que integram os espaços escolares.

Nessa vertente a CP1 apresentou uma visão de coordenação na perspectiva de mediação das relações estabelecidas entre os sujeitos:

A coordenação é uma função muito importante dentro da escola. Tenho que ajudar no trabalho pedagógico e educativo da escola. Mediar a relação entre os professores, mediar a relação entre os pais e os professores, entre os alunos.
(CP 1)

A mediação do trabalho educativo e pedagógico envolve vários fatores, dentre eles, alinhar as ações dos docentes com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e contribuir para que o PPP expresse as demandas da comunidade escolar. Segundo Vasconcellos (2019), o PPP é o plano global da instituição composto a partir da participação coletiva, elucida o tipo de ação que se pretende realizar, a partir de um posicionamento diante da leitura da realidade e suas intenções, sendo um instrumento teórico e metodológico para a mudança da realidade.

É praticamente impossível mudar a prática da sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, a um leque de ações, intervenções e interações.
(VASCONCELLOS, 2019, p. 22).

A mediação da coordenadora na dimensão pedagógica engloba a conciliação da proposta pedagógica com as práticas docentes. Para isso, há a necessidade de compreender com exatidão e clareza a função exercida pelas coordenadoras, é também imprescindível estabelecer parcerias e traçar caminhos junto com os docentes e gestores escolares. Isso foi evidenciado nas colocações do grupo de coordenadoras, dentre elas, o destaque da CP7:

É um papel complexo na escola, porque eu vejo toda a escola em função do aluno. Nós educadores nos organizamos enquanto trabalho. O coordenador precisa saber o que está fazendo na escola. Quando ele tem essa segurança, mesmo que não tenha experiência, ele consegue fazer um bom trabalho. O

coordenador precisa se unir a equipe da escola, pedir ajuda, se envolver com os professores. Precisamos buscar parcerias. (CP 7)

Trabalhar no coletivo requer ouvir e considerar todos e todas para que a escola defina suas necessidades e busque ações para ultrapassá-las, construindo, assim, sua identidade; porém, Vasconcellos (2019, p.35) ressalta que: “Todavia, a participação só tem sentido quando existe por detrás uma ética, uma disposição em mudar realmente o que for necessário e não apenas a aparência.” Para tanto, é fundamental superar a visão hierarquizada das instituições escolares e da coordenação pedagógica.

Com base nesses pressupostos, a coordenação pedagógica luta por um trabalho coletivo, planejado e articulado, ou seja, busca “estar junto”, uma vez que a prática educativa é fundamentalmente dada nas relações. Por essa lógica, as escolas precisam superar a fragmentação e a improvisação e pensar em práxis pedagógicas globais e organizadas. Assim:

A coordenação do trabalho pedagógico no seu autêntico sentido tem a ver com todos os sujeitos e com todas as instâncias formativas no interior da escola, e conseqüentemente em todas deve se dar, desde a prática mais singular em sala de aula, até a efetivação de um currículo ou de um Projeto Político – Pedagógico. (VASCONCELLOS, 2019, p.19).

Logo, o coordenador pedagógico se configura em um profissional mediador das práticas pedagógicas e acentua junto ao grupo de docentes e da comunidade escolar reflexões sobre o trabalho que já é realizado e o trabalho que é almejado por determinada escola. Essa é uma tarefa que exige conhecimento, mas também diálogos com os outros atores escolares. Durante o estudo identificamos nas falas das coordenadoras o reconhecimento e a complexidade do trabalho realizado junto a equipe escolar.

A improvisação e os objetivos individuais não levam para a formação humana dos sujeitos, é salutar existir na alfabetização e em todas as outras etapas escolares a reflexão crítica sobre as práticas, a sistematização e envolvimento coletivo para que possamos pensar em mudanças que contribuam com uma aprendizagem significativa.

As falas das professoras evidenciam a necessidade de objetivos comuns, sem concepção hierarquizada de cargos e com a totalidade de esforços.

Uma coisa assim que eu queria que é. um anseio meu como professor, que a escola deixasse de ser aquela escola segmentada sabe? Que aqui é diretor, que aqui é coordenador, aqui é professor. Que todos nós assim pudéssemos enxergar que a escola, ela é um ambiente alfabetizador em todos os ambientes independentes do espaço, seja no corredor não só a sala de aula como uma parte essencial, mas que escola, todo o entorno, todo mundo assim vestisse a

camisa realmente e falasse assim: esse aluno não é da professora ..., esse aluno é nosso, esse aluno é da escola, ele é de todos nós. Todos envolvidos na instituição, acho que a gente conseguiria um ótimo resultado. (PA 7)

O relato da professora traz o desejo em fazer parte de uma escola em que todos participem. O trabalho de alfabetizar crianças demanda diferentes formas de aprender para que juntos possam pensar, refletir e percorrer caminhos desafiadores e comuns aos profissionais da educação. Sentindo assim, busca uma escola em que as pessoas acreditem em possibilidades que são compartilhadas por todos.

I A alfabetização: tecendo diálogos e construindo saberes

As práticas escolares coletivas envolvem partes que se somam e materializam-se por meio das ações dos professores, coordenadores, profissionais de apoio pedagógico, direção e equipe administrativa. Nessa perspectiva, buscamos entender as concepções que permeiam as práticas na alfabetização. Para tanto perguntamos as professoras o que é alfabetizar. E essa pergunta ocasionou pausas, pensamentos, dúvidas e amplitude nas respostas.

O relato de experiência da PA3 conseguiu ilustrar, por meio de sentimentos e percepções, como a alfabetização afetou sua maneira de ver e estar na educação. A partir de sua ótica, de suas vivências na infância, a professora relata suas experiências com o preconceito, os castigos e as reprovações. Ela repetiu o primeiro ano do ensino fundamental por três anos consecutivos e tudo que passou contribuiu para sua constituição enquanto professora.

Eu não sei se vou saber te responder. Me desculpa, se eu me emocionar. Porque como eu disse para você eu fui uma aluna que sofri na escola muito preconceito e com a maneira do ensino do professor de alfabetizar. Então eu sou do tempo da régua, da palmatória, do castigo, da humilhação dentro da sala de aula, então muitas das vezes eu não quis ir para sala de aula. E nessa época a minha mãe não entendia, então eu apanhei ... fui apanhando da minha casa até na escola e tinha que ficar dentro da escola. E eu resolvi isso depois que eu me formei. Mas depois que me formei é que eu entendi... Tanto é que por incrível que pareça eu escolhi ser professora. E diga de passagem, eu me orgulho da professora que eu sou hoje!! (risadas) (PA3)

Essa professora ainda traz em sua fala que em seu período de alfabetização as coisas que mais a marcaram foram os instantes em que tinha a presença de sua mãe contando história para ela e para as crianças da comunidade com poucos recursos; sendo a lembrança desses momentos o refúgio que a ajudava a passar pelos castigos dentro da sala de aula.

A partir de sua experiência pessoal e profissional, a professora destaca sua concepção de alfabetização.

Então a melhor forma que eu vejo de alfabetização é quando você dá abertura para criança te ouvir, não da forma formal, com um lápis na mão, mas com sua própria história. Lendo um livro para ele, eu acredito que ele tem muito mais a ganhar do que você achar que a alfabetização é sentada na sala de aula, ele com um lápis na mão(...)então eu procuro através das próprias histórias nas minhas aulas de literatura, eles mesmos contar as histórias da maneira deles. Deles colocar o final que eles mesmo querem. De levar isso para fora da escola, fora da escola que eu falo da sala de aula, para o pátio aonde outros professores, outros alunos, outras pessoas da escola possam participar. Então eu acredito muito nessa alfabetização fora da sala de aula, foi ela que fez eu chegar, querer e ter prazer em ser professora. Foi essa alfabetização (PA3)

O discurso da professora sobre o que é alfabetização transmite o sentimento que ela enfrentou por não conseguir aprender diante da forma como a sua professora ensinava, isso a fez não querer estar naquele espaço. No entanto, a valorização da escola e do que era ensinado fazia com a família a obrigasse estar ali. Mas o que ficou marcado em seu processo de aquisição de leitura e escrita foram os momentos em que a narrativa ganhava vida por meio das histórias contadas pela mãe que a fez gostar e ser professora. Nesta perspectiva a alfabetização para essa professora ganha sentido dentro do contexto social e com a valorização dos estudantes, com aquilo que eles trazem para a sala; fazendo com que se tornem protagonistas de sua aprendizagem. Essa narrativa remete a ideia de Emília Ferreiro (1990, p.47):

A alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola, ou seja, a criança começa a ser alfabetizada no ambiente familiar e no convívio social, comunitário, e não termina ao finalizar a escola primária.

Todas as práticas de alfabetização trazem consigo uma forma de pensar e agir, ou seja, não há processo de ensino e aprendizagem neutro. O professor precisa compreender a alfabetização a partir da ótica da criança e esse é o grande desafio. Nesse sentido analisamos outras concepções das professoras e coordenadoras sobre a alfabetização.

Para mim alfabetização é uma palavra muito forte. Porque alfabetização não é só no primeiro ano, no terceiro, é uma constante e o professor alfabetizador tem que gostar e eu gosto do que eu faço. Então para mim é a vida... é tudo porque vai marcar a criança para o resto da vida. Aquele professor que ensinou, aquele professor que auxiliou ela, que ensinou as primeiras palavras né? Então para mim alfabetização é tudo e ela deve ser pensada com cuidado, com atenção, porque às vezes a gente trabalha em escolas que chega professor novato e já coloca no primeiro ano e não! Para o professor do 1º ano tem que

ser o professor mais bem preparado. Ele tem que ter conhecimento dos métodos, ele tem conhecimento do desenvolvimento da criança. Ele tem que ser um professor criativo, porque ele tem que se reinventar, porque não pode ficar só no copiar e colar tarefinha também, né? Porque às vezes xeroca muitas coisas e vai colando e esquece que alfabetização não é isso, copiar e ler sem entender. (PA 5)

É tão abrangente. Não vem na minha cabeça só letras, nem palavras, nem leituras, nem escritas. Eu vejo alfabetizar como preparar para a vida, para o mundo mesmo. Porque você pega a criança ali, você tem que dar um conhecimento de mundo para ela dessa realidade que ela vive, que ela está inserida, de como se comportar e se posicionar diante das situações. De criar. Passar para a criança de ser um sujeito crítico, um sujeito compreensivo. (PA1)

As informações das professoras concernem a alfabetização a partir da criatividade, autonomia e cooperação na formação de um sujeito ativo, crítico e atuante nos espaços em que convivem.

Somando as vertentes anteriores temos também a exposição da professora PA6 e a forma como ela compreende a alfabetização:

Então assim eu vejo que é a forma como introduzir a alfabetização nele (criança) que é que vai fazer com que ele queira ou não ser um bom aluno. Quando é uma boa introdução e são “pikititos” eles já dizem o que querem ser quando crescer, então realmente é importante como acontece a alfabetização na vida dele. Tem que ser de forma prazerosa, né? Não forçada. (PA6)

Diante do exposto, compreendemos que a concepção de alfabetização que é colocada refere-se a uma aprendizagem que é “introduzida”, ou seja, a alfabetização é “depositada” na criança pelo docente. O discente tem um papel secundário em seu processo de aprendizagem, pois depende mais das escolhas da professora do que propriamente dele. Por outro lado, é preciso considerar que a alfabetização tem início antes da chegada da criança na escola, foi iniciada por meio de suas experiências. Conseguimos analisar também que existe uma preocupação maior com o que a criança quer ser quando crescer e não no que ela é e como está no momento presente. Ainda nessa vertente está a afirmativa da PA4:

Olha eu sou apaixonada na alfabetização, eu acho que alfabetizar é a gente tentar construir, mas é fazer o aluno apaixonar. Apaixonar pelos estudos, alegria, tenha o prazer de ler, saber que vai aprender a ler é muito, é muito gratificante. A gente vê o desenvolvimento, começar lá do zero e posso falar assim que eu sou apaixonado em alfabetização, para mim é a melhor parte da docência. (PA 4)

Mesmo declarando sua paixão pela alfabetização, e ter a consciência que a criança precisa desenvolver o gosto e o prazer em sua aprendizagem a professora acima concebe em sua narrativa, o início do desenvolvimento e da aprendizagem quando inicia a alfabetização, desconsiderando o que a criança já sabe e aquilo que ela traz do seu contexto familiar e dos anos anteriores ao ensino Fundamental: “a gente vê o desenvolvimento começar lá do zero”. Mesmo que, talvez de maneira não intencional ela traga em seu discurso ideias cristalizadas nas escolas, quando a criança chega em seu primeiro ano do ensino fundamental: “agora a coisa é séria”, “agora os alunos vão aprender” e “antes só brincava”. Essas são ideias que perpassam o contexto de aprendizagem, mas que precisam ser revistas e reconsideradas por todos.

Posto isso, os relatos revelam ideias diferentes sobre alfabetização e que representam o ambiente escolar. A pluralidade de concepções reflete no ato de ensinar e aprender. Mediar as propostas escolares e repensar condutas profissionais encontra-se no papel desempenhado pelas coordenadoras pedagógicas junto ao grupo de professoras.

A equipe de coordenação, através da interação que estabelece pode ajudar muito na tão delicada e relevante tarefa de tornar a sala de aula mais significativa, tendo no Projeto de ensino e aprendizagem, a ser elaborado e realizado pelo professor, uma mediação metodológica decisiva. (VASCONCELLOS, 2019, p. 23).

A partir da afirmativa de Vasconcellos (2019) entendemos a importância de a equipe compreender a sua realidade e também quais são as necessidades de mudanças para que cada um, em seu papel, faça parte da proposta de ensino, buscando entender a alfabetização como um ato dinâmico da criança em seu contexto, em que ela pensa, raciocina, inventa, sente e constrói a estrutura da escrita.

Fundamentalmente a aprendizagem é considerada, pela visão tradicional, como técnica. A criança aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a sonorizar um texto e a copiar formas. A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos. (FERREIRO, 1985, p. 14).

Sabemos que são muitos os desafios enfrentados pelas professoras alfabetizadoras para que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças aconteçam numa perspectiva contextualizada e com significado. Isso exige de coordenadoras e professoras planejamentos

coletivos e mudanças metodológicas, como também a participação familiar no processo de desenvolvimento das crianças em fase de alfabetização.

É válido ressaltar que o processo de alfabetização se inicia antes dos anos iniciais do ensino fundamental e não finaliza neles. É notório que além dos aspectos didático-pedagógicos, a alfabetização perpassa aspectos individuais dos aprendizes: culturais, sociais e emocionais. Nesse sentido, algumas crianças se tornam alfabetizadas na Educação Infantil enquanto outras passam pelo Ensino Fundamental e não conseguem se alfabetizar.

Constatamos com os dados da pesquisa essa inquietude e atenção por parte da coordenação pedagógica e professoras: “O desafio da alfabetização não é só no 1º e 2º ano, mas no 4º e 5º ano que as crianças chegam sem consolidar o processo de alfabetização. É preocupante.” (CP 5).

A CP8 apresenta a importância de olhar a educação em toda sua dimensão, reafirmando a necessidade de compreender e dialogar sobre a alfabetização nas diferentes etapas escolares:

É importante ter uma visão geral da escola, panorâmico. Quando é assim, o processo educativo tem menos falha. Proporcionar o diálogo entre os diferentes professores em seus diferentes níveis. Acompanhar como todo, não fica aquela coisa fragmentada. (CP 8)

A prioridade do trabalho docente é também a sala de aula, no entanto já se sabe da necessidade de momentos de trocas e diálogos entre os professores que atuam na mesma etapa escolar, como também com aqueles que atuam em etapas anteriores e as subsequentes para que seja possível dialogar, conhecer e pensar estratégias para os estudantes em suas especificidades.

Nesse sentido é importante compreender que a Educação Infantil é uma etapa fundamental para a formação e o desenvolvimento das crianças. Para tanto são trabalhadas as múltiplas linguagens como: arte, movimento, música, linguagem oral e escrita proporcionando-lhe a ampliação dos conhecimentos sobre o mundo e sobre si. O trabalho realizado com as crianças tem como eixos estruturantes as brincadeiras e as interações, tal como preconizam as DCNs da Educação Básica (2013). Sendo assim, ao sair da primeira etapa da Educação Básica e ingressar no Ensino Fundamental, muitas vezes, a criança sente as mudanças de organização do trabalho e as metodologias de ensino. Para que essa mudança seja marcada como uma transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e não como uma ruptura no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças torna-se necessário que os docentes tenham conhecimento dos objetivos de cada etapa escolar e trabalhem junto com os estudantes evitando

o distanciamento do brincar e das outras linguagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido: “A alfabetização não se faz apenas pelo componente curricular específico da língua portuguesa.” (CP7)

A PA5 aborda a necessidade do coordenador pedagógico atuar buscando favorecer a transição da educação infantil para o ensino fundamental:

Primeira eu acho assim que o coordenador que é da alfabetização, ele tem que entender muito do processo não só da alfabetização, mas o desenvolvimento infantil também. Porque eu como professora eu vejo que tem que ter uma ligação da Educação Infantil com o primeiro ano, né? Então se o pedagogo não conhece o que é trabalhado na Educação infantil pode atrapalhar e o professor também tem que ter esse conhecimento, né? (PA 5)

E complementa:

Porque isso é fundamental para auxiliar o professor a lidar com algumas questões que vão acontecer lá no primeiro ano, porque para as crianças isso é um choque. Sair da Educação Infantil e ir para o Ensino Fundamental é diferente às vezes. E o professor do 1º ano, ele tem que gostar de criança e lembrar sempre que primeiro ano a gente tem que trabalhar as questões do currículo, os componentes curriculares, mas não pode esquecer que a gente está lidando com crianças que saíram da Educação Infantil, então o brincar tem que fazer parte, o lúdico, o brincar tudo tem que fazer parte. Não podemos fazer aquela ruptura grande, né? E o pedagogo ele tem que ter conhecimento para orientar o professor, né? Porque às vezes o professor não sabe o que acontece lá na Educação Infantil, não conhece. (PA 5)

Como já mencionamos o papel dos coordenadores pedagógicos vem em processo de ressignificação e sua ação está cada vez mais direcionada para a formação contínua dos profissionais, em especial, dos docentes nos âmbitos escolares considerando as realidades, os desafios e as possibilidades dos contextos em que estão inseridos. Sendo assim, a própria coordenação pedagógica necessita buscar a sua formação para atuar e contribuir junto ao corpo docente.

De acordo com Domingues (2014, p.41) ao analisar o trabalho da coordenação pedagógica, “ser coordenador pedagógico significa estar imbricado a um emaranhado de situações que o forma continuamente e orienta suas escolhas, suas atitudes e sua posição frente à formação dos professores na escola.”

O cotidiano escolar e suas interfaces são indicadores de conteúdos formativos necessários a (re)estruturação das práticas metodológicas, bem como a organização de propostas político-pedagógicas assumidas pelas instituições educacionais.

A formação desenvolvida no espaço escolar corrobora a ideia de que os professores são capazes de decidir coletivamente sobre o que querem aprender para alcançar os conhecimentos e as competências que consideram necessárias para o seu desenvolvimento profissional. (DOMINGUES, 2014, p. 71).

A ação de rever as práticas e (re)construir a dimensão da proposta pedagógica envolve os esforços de todos os envolvidos nos processos de ensinar e aprender, no entanto um dos papéis fundamentais assumidos pela coordenação pedagógica refere-se a formação contínua no espaço de atuação na tentativa de que a equipe escolar analise e (re)pense as práticas assumidas e realizadas junto aos aprendizes. De acordo com Alves (2011) ao coordenador pedagógico compete: “criar condições para que os educadores que ali trabalham possam rever a sua atuação; não só constatar que a escola vai mal, mas principalmente perceber o seu papel neste contexto e o que fazer para melhorar.” (ALVES, 2011, p.36).

Uma das práticas que envolvem a relação da coordenação pedagógica junto à professores é favorecer o constante processo de aprendizagem e reflexões diante das escolhas realizadas na educação e na relação de aprendizagem com os estudantes, pois acreditamos que o professor cresce enquanto profissional à medida que reflete perante as suas ações desenvolvidas. Nessa perspectiva a docência e a coordenação assumem funções ativas no contexto escolar e não apenas de reprodutores de práticas cristalizadas.

Durante a construção dos dados observamos junto as coordenadoras e as professoras a valorização dos momentos de módulo II, que na Rede Municipal é destinado também a tempos formativos, sob a responsabilidade das coordenadoras pedagógicas.

É importante ter a valorização dos módulos, porque tem a proximidade com o professor. Analisamos juntos, fazemos tabulações, para ver as crianças que avançaram e o que fazer para as crianças avançarem. Também é importante a relação de poder ir para a sala, estar junto. A minha observação me ajuda muito. (CP 7)

Quando estamos em módulo. Nós fazemos muito esse papel de fazer o professor refletir sobre a ação dele. Porque a escola é tão dinâmica, ela é tão ação o tempo todo que precisamos desse tempo de reflexão e quem faz isso, quem leva o professor a fazer isso somos nós. Nós que fazemos o professor a pensar naquela ação dele. O que que dá dando certo, o que que não dá, então o nosso papel é muito importante.” (CP 2)

Em sua relação com os professores alfabetizadores o coordenador tem a função primordial de desenvolver a formação continuada nos tempos e espaços destinados ao atendimento dos docentes conforme sua carga horária de trabalho. Neste momento os saberes e práticas docentes precisam ser valorizados. Nóvoa (2012, p.13) defende a “necessidade de os

professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão”; uma vez que a troca de experiências, os diálogos e a prática reflexiva entre os pares enriquecem a atuação dos profissionais atuantes na educação e, concomitantemente, que as práticas e os conhecimentos adquiridos no exercício da profissão são fontes importante para a construção de novos saberes.

Diante dos desafios da alfabetização o professor sente-se pressionado e sozinho em sua práxis pedagógica. As famílias e os próprios colegas de trabalho cobram resultados na aprendizagem. Assim ter o apoio e o auxílio da coordenadora é fundamental para a busca de alternativas de trabalho que visem o êxito da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Como relatou (PA4): “Olha eu acho que a coordenadora ela tem que andar muito ligado com o professor. Porque nessa questão de alfabetização a gente precisa muito de apoio.”

Para tanto a coordenação pedagógica precisa buscar alternativas de ação junto aos demais profissionais.

Trazer projetos para dentro da escola, fazer ações, não só aquelas ações em que a família vai nos dias que a gente vai comemorar uma data específica, alguma data comemorativa como o dia da família, mas fazer a família vir para escola e para isso o coordenador tem que articular ações. E essas ações têm que ser pensado em conjunto com o professor. (PA5)

Tem alguns aspectos para mim que são determinantes. O primeiro que eu preciso muito do apoio, é dos alunos que a gente vê que precisa de uma intervenção mais efetiva, a coordenação atua diretamente com isso. É um apoio muito forte. (PA2).

(...) eu me identifico muito com alfabetização e nesse momento a intervenção do coordenador ela se faz imprescindível. Ele saber intervir no seu trabalho, saber te mostrar: essa direção não vai te dar muito resultado... vamos optar por essa. Trazer opções para você de trabalho (...) essa orientação (...) esse cuidado (...) esse conhecimento e essa bagagem que ele tem que nos auxilia bastante. (PA1)

Este trabalho de mediação do coordenador precisa ser mais intenso junto aos professores no início de carreira, pois esse período inicial marca sua profissionalização pela construção de sentido das práticas desenvolvidas em sala de aula.

Eu vou falar da minha pedagoga quando eu comecei porque quando o professor está começando ele precisa ainda mais do Pedagogo. Então quando comecei a minha coordenadora era a M.S e eu falo disso e até me emociono, porque se eu sou essa profissional que eu sou hoje eu devo a ela. Porque ela era uma pedagoga que ia para dentro da sala, ela nos ajudava, nos auxiliava, também “puxava a nossa orelha” quando alguma coisa estava errada, né? Ela montava alguns documentos e alguns materiais e aquilo que não estava

adequada a faixa etária ela nos orientava. Então o coordenador, principalmente para o professor que está iniciando, ele é fundamental. (PA3)

Olha foi a minha primeira coordenadora. Eu digo que se eu sou tudo o que eu sou hoje, eu devo a ela. Eu costumava brincar falando que eu sou discípula dela. Ela ia para sala de aula. Ela não só falava como mostrava. Então não ficava dúvida nenhuma. Ela mostrava como fazia e eu colocava com a minha personalidade. Então até hoje ela é meu norteador. (PA 4)

Todo início é complicado de repente você chega na sala de aula e você tem a sala de aula lotada, se não me engano era 32 alunos de um quarto ano, eu falei meu Deus e agora? Mas eu tive uma supervisora que ela era tudo. Ela já tinha sido professora, ela era supervisora, ela era pedagoga, ela já tinha sido diretora hoje ela é aposentada, mas eu me espelho muito nela, porque ela além da competência na parte do profissional, ela tinha aquele olhar assim... O dia que ela percebia que o professor estava mal, sem falar nada para ela, ela ia para dentro da sala de aula e ela ajudava o professor lá. Eu tinha aquele prazer de ir falar com ela. Mas eu acho por ser o início que todo início é difícil me espelho muito nela, gosto muito mesmo dela. (PA 7)

Nos relatos anteriores as professoras ressaltam a presença da coordenadora pedagógica “dentro da sala”, enfatizando essa ação, que nem sempre é comum nas relações escolares. Compreendemos que o coordenador pedagógico pode estar, em muitos momentos, dentro da sala de aula para observar, conhecer e orientar melhor o grupo de professores. Essa prática é vista como comprometimento e parceria da coordenação pedagógica em relação aos desafios enfrentados pela docência. No entanto, a ação dentro da sala de aula é estabelecida no sentido de somar saberes e práticas na tentativa de apoiar os docentes, mas colocando o protagonismo e autonomia docente como necessários nas escolas.

Como articulador do trabalho coletivo, a ação da coordenação pedagógica ultrapassa o trabalho técnico e exige proximidade e sintonia com os professores, além disso, requer a capacidade de fazer a leitura da escola, observar as necessidades do conjunto e assim propor inovações compreendidas e comprometidas pelo coletivo.

Partindo desses pressupostos, outra demanda recorrente no espaço escolar se refere ao trabalho com as famílias. São comuns as queixas de professores sobre a falta de apoio dos pais em relação a aprendizagem de seus filhos.

Para mim a maior dificuldade de todas é a cooperação familiar. Então assim, é frustrante ver que a criança quer, mas a família não apoia. Então para mim o grande desafio é conseguir fazer com que essas famílias muitas vezes atendam a nossa expectativa, porque nós temos uma expectativa em cima da criança, a gente sabe que a criança quer aquilo ali, mas ela não consegue por falta de apoio, falta de estrutura. Falta de todo esse embasamento que a família oferece porque a escola é uma parte, né?” (PA 2)

A minha maior dificuldade vou ser sincera é a família. Colaboração, porque a família acha que professor, tem que dar conta sozinho. O tempo que eu tenho com aluno. Está certo são 4 horas, mas o aluno fica mais tempo em casa, então assim tem pai, tem mãe que não acha importante. Deixa o menino faltar, né? E tudo é uma sequência. A gente vai trabalhando. Você conhece é sequenciado, ele vai faltar hoje, vai fazer falta para o que vai vir amanhã. O que eu acho mais assim é família mesmo. É a família não comprometer, ter um comprometimento. (PA 4)

A contribuição da coordenação é fundamental porque eles são peça-chave, porque eles fazem o que a gente às vezes não consegue alcançar. Que aquela busca incansável, que é aquele chamar para a escola trazer um pouco de noção para essa família, né? Porque às vezes a gente tá em sala, o nosso tempo é muito pouco. O tempo com essa família é muito pouco, então quem me dá um apoio com a família é a coordenação com as reuniões e os registros. Quem faz a reunião aquele suporte que a gente precisa, documental e também as intervenções legais para lidar com essas situações, então é fundamental o acompanhamento do coordenador e eu levo muito para a minha prática que ela tem que saber tudo que acontece. O analista tem, eu sei que são muitas turmas, são muitos alunos (igual a minha lá, ela tem sete) tudo que acontece na minha sala é repassado a ela porque a hora que chega lá, que o pai chega lá, ela tem uma lista com tudo que tem da vida daquela criança.

(...) Eu acho que o que a gente mais busca na alfabetização, é o apoio família, é essa troca família-escola essa relação precisa existir que é a base desse processo de alfabetização, porque a criança não se forma nem só na escola e nem só em casa. A gente precisa que essas duas instituições se articulem e a ponte dessa relação é a supervisão. Então ela (coordenadora pedagógica) oferta para mim, principalmente essa tranquilidade no relacionamento com as famílias e tem todo o trabalho por trás. É quem nos ajuda a seguir todo o caminho do processo de alfabetização, ela nos norteia e no diálogo com ela a gente consegue traçar estratégias que vão ter um êxito no nosso objetivo. (PA 2)

Sabemos que a participação dos responsáveis pelos estudantes é fator preponderante para o sucesso escolar, sendo fundamental somar os esforços entre a família e a escola a fim de buscar soluções para as dificuldades apresentadas pelas crianças. No entanto, faz-se necessário um olhar específico para a realidade e os desafios enfrentados, pois cada núcleo familiar traz suas especificidades e cultura. Assim, consideramos que existem vários motivos que levam a não participação dos familiares na vida escolar das crianças: tempo, trabalho, falta de conhecimento, dificuldades financeiras, desinteresse, condições sociais, entre outros.

É função da escola esclarecer as famílias sobre a importância do acompanhamento escolar, da rotina de estudos, da leitura em família, de atender as crianças no que for possível para a sua aprendizagem, ajudando-as a construir de forma gradativa autonomia e organização em seus estudos, também em casa.

A relação da família com a escola é necessária e fundamental no processo de aprendizagem das crianças que se encontram no período de alfabetização, pois a leitura e a escrita não restringem ao espaço escolar. Por isso, a mediação e intervenção da família com a escrita favorecem a compreensão da função social e da estrutura do sistema alfabético por parte das crianças. As duas instituições precisam fortalecer parceria, ambas são formadoras das crianças e proporcionam o desenvolvimento nos aspectos sociais, mentais, cognitivos, afetivos e escolares.

A aprendizagem, especialmente a alfabetização, exige condições para que o conhecimento aconteça e oportunize o domínio integral da leitura, da escrita e do cálculo. E essas condições estão nas experiências das crianças, no contexto escolar e não escolar.

Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

Na construção diária das práticas escolares o docente juntamente com a coordenação busca diferentes teorias as bases que sustentem sua práxis e que trazem respostas aos seus anseios. As parcerias construídas no processo de alfabetização são necessárias e fundamentais para uma formação crítica e autônoma dos estudantes. Por isso, após abordar o trabalho da mediação pedagógica e os aspectos que tangenciam a relação entre as professoras e as coordenadoras nos anos iniciais do ensino fundamental, destacaremos em seguida os desafios e as contradições na práxis da coordenação pedagógica.

4.3. Desafios e contradições do trabalho das coordenadoras pedagógicas

Durante o percurso da pesquisa reconhecemos que o campo da educação é instigante e desafiador, sendo assim, ser profissional e pensar sobre as ações educativas se torna provocativo em vários aspectos. A ação de coordenar o processo educativo requer o contato direto com as salas de aulas, estudantes e professores, bem como ter a relação próxima com a comunidade escolar.

A partir dos dados analisamos que as coordenadoras pedagógicas encontram em seu cotidiano vários desafios, pois junto aos demais profissionais da escola se tornam responsáveis por gestar o ambiente harmônico da instituição.

As relações estabelecidas entre a equipe diretiva da escola em alguns aspectos são discordantes. Como é apresentado, por algumas coordenadoras pedagógicas, em muitos momentos a relação se estabelece por competições e afirmativas sobre quem exerce o “poder”. Nem sempre esse fator é uma realidade em todas as escolas, no entanto, é uma situação presente que necessita ser vista para ser ressignificada no processo de gestão e nas relações existentes entre diretores escolares e coordenadores, conforme está na fala da CP7:

É fundamental existir o respeito nas relações e nos espaços entre diretores e coordenadores. Às vezes o diretor tem ciúme e ele quer ser a estrela. Quando ele percebe que o grupo está muito envolvido como o pedagogo. Já aconteceu isso comigo. Parece que ele quer de alguma forma intervir. (CP 7)

Consoante a isso uma das coordenadoras pedagógicas trouxe para o diálogo no GF a seguinte afirmativa:

Nós temos os pilares, o aprender a ser, aprender a fazer... A gente vive em constante mudança, as vezes a gente progride as vezes a agente regride. Precisa ter o clima pedagógico dentro da escola. O clima não pode ser político [interesses partidários] ele tem que ser pedagógico. Todos voltados para o mesmo interesse em avançar e sentir não precisa de ninguém de fora dizer sobre a nota mínima [avaliações externas]. A gente sente quando a escola está bem. Todos percebem isso. Aí as críticas diminuem.” (CP7 acréscimos da pesquisadora)

E complementar a ideia anterior:

O nosso lugar dentro da instituição escolar é essencial. A função vai para além de analista. Reafirmo que não estamos prontos. Ninguém aqui está pronto. Viemos nos constituindo enquanto profissionais, enquanto pedagogas. Eu quero deixar a minha marca registrada. Enxergar a nossa categoria profissional nesse movimento e deixando nossa contribuição. (CP 8)

No entanto, fundamentado nas perspectivas do trabalho das coordenadoras analisamos que as relações dentro dos espaços escolares nem sempre são harmônicas e há conflitos de ideias, pensamentos e opiniões. Muitas vezes a correlação entre coordenação pedagógica e professores é marcada por diferentes concepções do trabalho realizado por cada um deles. Nesse

sentido destacamos dois encaminhamentos distintos do trabalho do coordenador que apareceram nos dados apresentados pelas participantes da pesquisa.

A primeira refere-se a ideia de homogeneização das práticas pedagógicas dos professores que atuam na alfabetização, que é diferente de compartilhar as diretrizes do trabalho escolar. Orientar, dialogar, sugerir e ter uma proposta pedagógica é diferente de engessar as práticas docentes e desconsiderar a realidade de cada sala e de cada aluno, uma vez que a práxis dos professores precisam ser respeitadas. Conforme apresenta Alarcão (2001):

A supervisão pedagógica dirige-se ao ensino e à aprendizagem. O seu objeto é a qualidade do ensino, porém os critérios e apreciação da qualidade não são impostos de cima para baixo numa perspectiva de receituário acriticamente aceito pelos professores, mas na interação entre o supervisor e os professores. (ALARCÃO, 2001, P.12).

A relação de ensino e aprendizagem está relacionada a um universo mais amplo que envolve a própria escola, mas também a comunidade que a cerca. O que exige que o coordenador pedagógico consiga realizar o reconhecimento do contexto escolar em sua integralidade e seja parte constitutiva do grupo de docentes para a realização de um trabalho coletivo.

É rotineiro encontrar em espaços escolares práticas centradas unicamente nas decisões das coordenadoras, que definem o que e como será o trabalhado junto aos alunos, tirando a autonomia docente: “Eu já tive coordenadores que ele dava o plano de aula, ele queria que seguisse aquele plano de aula.” (PA 3). No entanto, as expectativas das professoras estão em outra direção:

Espero que a coordenação nos acompanhe, que ele caminhe junto conosco, nas dificuldades ou no sucesso, que ele esteja caminhando juntamente conosco, sendo o nosso apoio, a nossa diretriz mesmo, a nossa orientação ali dentro do trabalho da alfabetização. (PA 1)

A coordenação tem que respeitar muito a experiência do professor, a forma de trabalhar do professor, a vivência que o professor já traz e trazer isso para a realidade da escola. Então o analista a meu ver ele faz uma ponte com o que o professor já sabe com o que ele precisa trabalhar, né? Então ele cria esse clima de interagir esses saberes. Ponto importante que ele precisa ofertar para o professor é a tranquilidade, de como passar os conteúdos. Eu acho que é o principal, aquilo que a gente vivência na prática sobre o material pronto. Daquilo que o coordenador leva para você e diz que você vai trabalhar isso. Então eu acho que isso tira as asas do professor, isso faz com que o professor reproduza uma prática que às vezes não é a dele. Então eu acho que essa liberdade, respeito e interação. Não que o professor não vá fazer aquilo que o analista peça, mas a gente precisa achar um meio termo nessa relação. (PA 2)

Os pressupostos mencionados acima somam aos dados apresentados em que foi possível compreender como os docentes identificam o trabalho realizado pela coordenação e juntamente a isso definem quais são as expectativas no que concerne ao apoio das coordenadoras pedagógicas com o seu trabalho.

Durante a fala da coordenadora CP3 chamou a atenção a seguinte colocação:

Temos uma linha única de trabalho, juntos montamos um trabalho único para as professoras, até as atividades são as mesmas. Temos uma linha única de trabalho do começo ao final do ano. Olhamos aluno por aluno, fazemos o diagnóstico no começo do ano, o que ele traz, o que ele sabe. Traçamos uma linha de trabalho único, trabalhando da mesma forma. (CP 3)

Ainda complementou:

Tem troca de experiência entre os professores, todas as salas fazem a mesma coisa. Todas trabalham o mesmo projeto ao mesmo tempo. Não tem o motivo de mudar de turma por causa da professora. Todas as professoras trabalham da mesma forma. Trabalhando no mesmo ritmo. (CP 3)

A fala de CP3 torna-se questionável a partir da proposição de que os projetos e os tempos utilizados para desenvolvê-los são os mesmos em todas as turmas. Assim, questionamos os motivos da realização de um diagnóstico, dado que as propostas de trabalho são homogeneizadas, portanto não atendem as peculiaridades que existem no processo de aprendizagem e alfabetização e ainda desconsideram o trabalho realizado pelo docente em sala de aula.

Contrapondo a ideia da CP 3, em que a ação da Coordenadora Pedagógica é mais diretiva, CP 7 trouxe uma segunda concepção do trabalho e explicou:

Vejo meu aluno como indivíduo diferente, vejo meu aluno como aquele que pode contribuir com o outro que está em fase diferente, eu vejo meu aluno em suas particularidades, mas também vejo o todo da sala de aula porque acredito na inclusão, aquela inclusão cognitiva. Promover essa evolução. Eu não posso chegar no final do ano em uma sala de 30 alunos, em que apenas 10 conseguiram alfabetizar. Não significa que todos irão chegar no mesmo ponto, mas não podemos abandonar alunos. O meu papel está no grupo menor, aquele que não é prioridade da prioridade ali. (CP 7)

A fala da coordenadora está comprometida com a evolução de cada indivíduo sendo olhado de forma particular, incluindo na aprendizagem aquele que não está respondendo a forma de ensinar do docente, olhando as dificuldades, mas também a potencialidade dos

aprendizes; enfim, colocando a coordenação pedagógica como um compromisso ético e social com os sujeitos e com a educação.

Além disso, diante da demanda de trabalho e da dinâmica das escolas, é papel da coordenação motivar, refletir, questionar, buscar, ouvir e propor junto aos professores novas ações que vão ao encontro da aprendizagem dos estudantes. Dois relatos demonstraram essa perspectiva:

Como é importante o nosso papel em qualquer esfera para organizar, analisar, propor soluções, para isso é fundamental conhecer de perto o trabalho dos professores, mudanças na escola, no trabalho com os alunos exige da equipe escolar mudanças e aprendizados. Em qualquer etapa e modalidade. (CP7)

Me enxergo como muito importante na escola. Apesar de já ter escutado aquela frase assim: a escola funciona com o aluno e o professor (...) o que é a escola: é o aluno e o professor naquela função. Quanto eu estou professora eu escuto alguns colegas falando desse jeito. E assim realmente a escola funciona com o aluno e o professor, mas o papel do pedagogo pra mim é muito importante. Essa mediação de conflitos, que é o que a gente faz todos os dias. Que a gente está ali, tanto no apoio, na acolhida de todos (...) e nessa motivação que a gente precisa estar o tempo todo. Instigando o professor a refletir sobre a sua ação. O professor está ali muitas vezes no mecânico. Então nós fazemos esse papel o tempo inteiro. Quando a gente vai na sala, quando estamos reunidos em grupo. (CP 2)

A partir das experiências e saberes trazidos pelo grupo de coordenadoras sobre a atuação realizada nos espaços escolares, também são notórios os contratempos enfrentados para a sua realização, os quais apresentaremos em seguida. Assim como o conhecimento científico, é fundamental para a atuação profissional, conhecer o *locus* de atuação em suas várias dimensões: social, cultural, organizacional.

Os primeiros anos do coordenador pedagógico são marcados também, pelo mergulho na cultura da escola. Afinal, atuar em determinado espaço/tempo significa conhecer a sua rotina, seus educadores, sua relação com a comunidade educativa e com os órgãos centrais, conhecer os limites e possibilidades da função na relação com as condições materiais e humanas. (DOMINGUES,2014, p. 58).

A atuação da coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino apresenta outros desafios visto que as condições para a efetivação de práticas educativas são fatores fundamentais. Durante o contato com as escolas foi possível entender que algumas passam por uma rotatividade de profissionais de tempos em tempos, dentre eles as coordenadoras

pedagógicas. A escola Rubem Alves passou por troca de profissionais antes mesmo do final do ano letivo. Assim, a partir da realização do Grupo Focal e das Entrevistas Semiestruturadas foi possível inferir que os contratos de trabalho por tempo determinado interferem diretamente nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que a alternância na coordenação pedagógica afeta na construção de vínculos e no processo de reconhecimento da escola e dos seus profissionais.

A atuação pedagógica não se faz no vazio, ela é concreta e depende das condições objetivas para que sejam atingidas suas metas. Portanto, compreender os modos de organização da cultura escolar em determinado sistema de ensino é um marco para o desenvolvimento do trabalho educativo. (DOMINGUES, 2014, p.58-59).

A questão das mudanças na coordenação pedagógica escolar se apresenta como dificuldade e desafio tanto para os coordenadores, como para os professores que atuam nessa escola. Pensar em mudanças ou manutenção de uma educação que preze pela formação integral dos estudantes requer pensar na organização do grupo de profissionais.

Também afirmamos que a rotatividade de professores, embora não mencionada pelas participes da pesquisa, é um contratempo para as práticas de alfabetização, na mesma medida em que acontece na coordenação. Uma vez que inviabiliza a continuidade do processo de diálogos, trocas de experiências e das práxis.

Durante o relato das professoras referente ao trabalho realizado pela coordenação de sua escola, fica evidente a necessidade de um trabalho contínuo.

Assim o que eu estou achando mais difícil vou te falar, a S. aposentou saiu da escola, nós passamos por vários coordenadores contratados que eu acho que não tem um vínculo com a escola. Então fica um trabalho, coitado, você começa a trabalhar com um aí chega no ano seguinte, então a gente fica perdido. É como se fosse um navio desgovernado. É muito importante. (PA 4)

A fala de PA3 reafirma a dificuldade imposta pela rotatividade de coordenadoras pedagógicas na escola.

Foi difícil no final, quase fechando as portas ficar sem ela. Eu fiquei assim de braços e pernas engessados de ficar sem ela. A forma de trabalho, o profissionalismo, o companheirismo, a amizade e a intimidade que ela tinha com a gente, ela hora nenhuma nunca descredenciou qualquer profissional que trabalhou com ela. (PA 3)

Para reduzir a rotatividade das coordenadoras pedagógicas e favorecer a sequência do trabalho são necessárias mudanças nas políticas municipais, combatendo a instabilidade funcional das coordenadoras e realizando concursos públicos. Dessa forma é possível pensar em avanços nas práticas pedagógicas realizadas pelas instituições escolares.

No entanto, muitos fatores impossibilitam o pleno exercício de suas funções, sendo que os acontecimentos corriqueiros e repentinos exigem da figura da coordenadora uma ação imediata. Não é raro que em muitos espaços educativos a coordenadora torna-se um “faz tudo”, todos os imprevistos ficam a cargo da coordenadora como: indisciplina, brigas entre estudantes, atendimentos as famílias sem agendamentos, busca de materiais, acompanhar recreios, entre outras atividades. Ações dessa natureza demandam ser problematizadas e questionadas para que o foco da coordenação não se perca com as emergências do cotidiano e as reflexões relativas ao processo educativo se tornem secundárias.

Eu me percebo como uma profissional essencial na escola, a mediação nos define. Fazemos muitas coisas dentro da escola e essa é uma briga que temos que travar, para que o pedagógico seja a excelência e não outras coisas. (CP8)

Consoante a isso CP 8 afirma a necessidade de ter:

Um grupo que nos apoia para que esse olhar pedagógico esteja em demasia. Esse olhar que somos pedagogos, que estamos ali para questões específicas do pedagógico. Caso contrário vamos nos perder nessas questões da educação que é dinâmica de imprevistos e improvisos, nós vamos nos perder nesse processo. (CP8)

Diante das inúmeras demandas lançadas para a coordenação cabe, em primeiro lugar, a coordenadora reconhecer o seu espaço e o seu papel na dinâmica escolar, para depois esclarecer aos outros profissionais o centro da sua função, ou seja, aquilo que é essencial em suas realizações como profissional da educação, na tentativa de que os assuntos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem sejam prioridades. Ressaltamos que ter a parceria com a direção escolar para a divisão e organização das tarefas é fundamental para que isso aconteça.

Os dados revelaram também uma situação na relação entre os coordenadores pedagógicos e os professores que precisa ser repensada nos espaços escolares: a indisciplina. A coordenação é vista pelos docentes e pela cultura escolar como responsável em “deixar” ou “corrigir” os estudantes indisciplinados. Diante disso, refletimos: como um profissional responsável por 8 a 12 turmas em uma escola consegue atender sozinho a toda essa demanda? Ao considerar a escola como espaço coletivo em que todos são responsáveis pelos estudantes,

a coordenadora também é encarregada pela indisciplina, no entanto, não consegue mudar esse cenário sem o apoio dos demais. Sendo assim o tempo escolar destinado ao planejamento, inclusive para traçar metas e realizar ações que possam contribuir efetivamente com a superação da indisciplina de estudantes fica comprometido com essa exigência. Como tivemos em alguns relatos:

As escolas grandes têm muito problema de indisciplina. E acaba que o pedagogo fica muito às vezes por conta da indisciplina, né? E acaba que o professor, o auxílio ao professor, a participação na sala de aula, às vezes deixa a desejar. Eu não falo que a indisciplina não tem nada a ver com o pedagógico não. Tem sim. Porque às vezes as crianças estão indisciplinadas porque alguma coisa do pedagógico lá dentro da sala, tá errada. Então para ele é muito difícil trabalhar com essas questões e ainda com pedagógico. (PA5)

A indisciplina é algo que precisa da atenção da coordenação e dos docentes, pois retirar o estudante da sala e passar a responsabilidade de resolver à coordenação, com alguns minutos de conversa, é uma prática a ser repensada e se necessário contar com o envolvimento da família.

O tempo entre a coordenadora pedagógica e as professoras deve ser destinado para pensar e planejar práticas exitosas que buscam solucionar situações de indisciplina. Para isso, as professoras precisam contar com a parceria da coordenação dentro de uma dimensão educativa e pedagógica.

Como vimos, a coordenação desenvolve um papel central no âmbito escolar e muitas ações são esperadas desse setor da escola. Devido a esse papel de mediação entre os diferentes sujeitos e do que se espera da instituição, a coordenação assume muito dos imprevistos cotidianos das escolas, distanciando-se do que realmente é seu papel, ou seja, aquilo que a coordenadora pedagógica não fizer nenhum outro profissional fará. A partir desse pressuposto, torna-se necessário saber quais são as suas atribuições e quais são as suas prioridades com o trabalho e junto com a direção escolar, delegar funções na tentativa de não ser consumido pelas situações repentinas e impedido de organizar o seu tempo para as ações de organizar o processo pedagógico da escola em que atua.

As professoras ao analisarem o trabalho das coordenadoras de suas escolas relataram as condições:

Eu acho que ele [coordenador] fica muito sobrecarregado em relação da burocracia de papéis. Tem uma parte muito burocrática que às vezes impede que ele execute o seu próprio papel, às vezes por falta de uma equipe interdisciplinar ou um coordenador que o auxilie para dividir o trabalho. Ele

sobrecarrega. Além de atender as necessidades dos profissionais, das famílias, das crianças ainda tem o burocrático, né? Às vezes a coordenadora faz um papel que não é dela, mas pela boa vontade, pela vontade de fazer o trabalho, pela parceria ela está às vezes executando esse papel, ela está recebendo aí essa função a mais, eu acho que isso às vezes ela tem que atender uma família... aí o horário do nosso módulo e ela quer priorizar o módulo, a família não agendou, precisou chegar na hora...ele precisa ser atendido. Aí a vice direção não pode, a direção não pode, quem acaba atendendo é o coordenador. Em parte esse desvio, não vou dizer que é desvio de função, mas pela boa vontade de ver o trabalho funcionar o coordenador acaba sobrecarregado. (PA1 acréscimo da pesquisadora)

A coordenação exerce muito bem, exerce com excelência, mas às vezes eu acho assim o coordenador, tem que tomar conta de coisas que não seria a função dele. Aí o que que acontece, por exemplo, eu acho que ele deveria ficar mais envolvido com os professores e com os alunos. Aí é muita coisa burocrática que o analista tem que resolver. Se as demandas burocráticas são muitas o que vai acontecer? Não vai sobrar tempo, aquele tempo devido que deveria ser para o aluno e para o professor. (PA 8)

Nessa perspectiva, diante da importância e complexidade do cargo é relevante que ele seja ocupado por profissionais com conhecimentos teórico-metodológicos e comprometidos com o desenvolvimento da escola que estão inseridos. Não pode ser visto como um cargo “bombeiro” e “apaga incêndios”, o que não corresponde a sua função. Trata-se de comprometimento com um projeto educacional que interfere na formação de estudantes e na construção da sociedade. Para CP7: “A prioridade do trabalho não pode ser de apresentar números, é apresentar a satisfação para mim mesma enquanto professora e enquanto coordenadora e analisar o todo para ver o que eu posso fazer junto com aquele professor.”

Algumas afirmativas das coordenadoras demonstram como as funções burocráticas assumem parte das funções pedagógicas:

Conseguimos desenvolver esse papel? Tem dias que sim, tem dias que não. (CP 8).

O burocrático faz com que nosso trabalho fique um pouco de lado. Preenchimento de formulários, muitos papéis. Necessária, mas atrapalha a função do pedagógico. (CP 5).

O Burocrático atrapalha muito as questões pedagógicas, embora faça parte. É tão corrido o dia a dia da gente que às vezes o trabalho deixa a desejar por isso. Está fazendo uma coisa, tem que deixar o que está fazendo e fazer outra (...) sabe? Planeja o que vai fazer e muitas vezes não consegue. Tem outros fatores: receber o pai, na hora que ele quer, na hora que ele pode e muitas outras coisas, demandas numa escola. (CP 3)

As falas acima reafirmam a descaracterização das funções do CP, que precisa conciliar atividades burocráticas e práticas formativas, organizando e planejando sua atuação com clareza para evitar distorção à identidade e circunscrição de seu trabalho.

Após os estudos sobre os saberes e fazeres das coordenadoras e professoras atuantes na alfabetização, compreendemos que há sim uma demanda de atividades dentro do contexto escolar como: acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes, orientar as professoras e demais profissionais na tentativa de propor aulas prazerosas e ricas em conformidade com a realidade, construindo parcerias e mantendo o foco no que é essencial do trabalho da coordenação e dos docentes: a aprendizagem dos estudantes.

Diante dos relatos dos participantes da pesquisa que trouxeram consigo diversas possibilidades de pensar, ser e agir conseguimos analisar as práticas escolares que envolvem coordenadores e professores. Nesse sentido, ambos ocupam pontos centrais no processo de ensino e aprendizagem das crianças, em especial no período de alfabetização. Portanto, existe a necessidade de uma busca coletiva que rompa com práticas escolares que não respeitam o sujeito como protagonista e construtor de conhecimento, almejando uma educação comprometida com a formação ética, estética, social e emocional de todos, além disso, considerando a individualidade de cada um.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver o processo investigativo, muitas foram as descobertas a partir de diálogos estabelecidos com os autores e, sobretudo, com as participantes da pesquisa, professoras e coordenadoras pedagógicas, que compartilharam seus saberes, anseios e compromisso em contribuir no campo educativo.

A ação de pesquisar no contexto de pandemia trouxe algumas dificuldades, como conciliar o tempo de pesquisa com trabalho e o acúmulo de atribuições diárias ocasionadas pelas atividades remotas. No meio do percurso tivemos que nos reconstruir e reinventar possibilidades para que não parássemos os estudos e encontrássemos fôlego e motivos para continuar a ação de investigar. No início da pandemia tudo era muito incerto, não vislumbrávamos fim para o que a sociedade passava: óbitos, distanciamento social, falta de vacina; mas aos poucos conseguimos retornar e ver que mesmo com as dificuldades próprias do contexto pandêmico a pesquisa também era e foi importante. Com isso, adaptamos as ferramentas de coleta de dados, o que também foi aprendido e mostrou que é possível estar perto e estabelecer proximidade mesmo com a distância física. Apesar das dúvidas quanto ao processo, o resultado correspondeu às expectativas, à medida que respondeu a problematização e aos objetivos da pesquisa, foi como se o estudo tivesse acontecido conforme o planejado inicialmente. Ao final da pesquisa o contexto apresenta mudanças, conseguimos acreditar que a pandemia vai passar, não tão rápido como poderia, pois houve descaso por parte do governo em ter planejamento para o distanciamento social e atrasos na vacina, mas aos poucos tudo vai caminhando para o “novo normal”. E apesar de tudo, os estudos sobre a relação entre coordenadores e professores continuam sendo fundamentais para enfrentar os desafios que assolam a educação, como pensar juntos em novas possibilidades de ensino a partir de novas tecnologias para diminuir o distanciamento físico entre estudantes e escolas.

A pesquisa motivada por conhecer com mais densidade a relação entre professores e coordenadores, no tempo e espaço da alfabetização, revelou que o ensinar a ler e escrever ainda apresenta fragilidades e incertezas no fazer pedagógico, o que pode comprometer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. A análise, demonstrou que os participantes da pesquisa, trouxeram os desafios diários que abrangem os aspectos sociais, econômicos e das relações interpessoais inerentes a ação de educar e a necessidade de apoio dos profissionais que compõe o contexto escolar e das famílias para desenvolver o processo de alfabetização junto aos estudantes. Entretanto, o encaminhamento da pesquisa destacou que o trabalho coletivo, o

apoio e a mediação se estabelecem para que aconteça a aprendizagem de qualidade referenciada socialmente para aqueles e aquelas que frequentam as escolas, especialmente as escolas públicas. Os dados revelaram que a ação pedagógica desenvolvida nas instituições de ensino visa o acesso dos estudantes ao conhecimento, embora existam desafios que dificultam a realização do trabalho.

Retornando as questões problematizadoras que orientaram a pesquisa, faz-se necessário afirmar que mesmo apresentando aspectos no sentido de respondê-las, os questionamentos são inacabados, uma vez que o que motiva e constrói novos conhecimentos são as inquietudes, as dúvidas e as perguntas. Sendo assim, a partir desse trabalho outros virão e se somarão na tentativa de melhorar a educação escolar.

Inicialmente, partimos das seguintes questões: Como é a atuação do coordenador pedagógico junto aos professores alfabetizadores no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental? As ações do coordenador pedagógico subsidiam o trabalho dos professores em sua função de alfabetizar os alunos do 1º e 2º anos do ensino fundamental? Como? Quais os desafios que emergem da interação entre coordenador pedagógico e professores alfabetizadores e que reverberam no processo de ensino e aprendizagem?

Durante a pesquisa compreendemos que as principais ações da coordenação pedagógica que subsidiam o trabalho das professoras são: mediar a relação com as famílias por meio do diálogo e orientações necessárias para a aprendizagem das crianças, refletir e estabelecer metas no processo de aprendizagem de cada estudante tendo como parâmetro os avanços e as dificuldades apresentados por cada um, buscar de forma coletiva novas intervenções e mediações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. Além de articular as legislações, os currículos e proporcionar formação continuada junto ao grupo de profissionais da escola.

Os principais desafios são: exercer o trabalho de coordenação pedagógica sem sobrecarregar ou exercer ações apenas de cunho burocrático, focar nas questões do trabalho pedagógico que envolve o professor – aluno – família - conhecimento, organizar para estar junto aos docentes, estabelecer a relação de ouvir atentamente e considerar as demandas dos docentes e a partir de seus anseios construir a proposta de estudos da escola.

A análise indica que a relação entre a coordenação pedagógica e os docentes é construída de acordo com a cultura escolar, a individualidade profissional e a proposta pedagógica da escola. Não podemos afirmar que há uma relação padronizada entre coordenadoras e professoras, mas são relações que se diferem de contextos e escolas. No

entanto, foi possível identificar entre as participantes o desejo por trabalho coletivo, visando a qualidade da ação educativa. Falar de relação ou relações entre coordenação e docentes envolve também a relação entre a família, comunidade e direção, pois essas diversas interações acontecem e reverberam nas práticas e propostas pedagógicas das instituições escolares. Nessa dinâmica as professoras esperam compartilhar expectativas, dificuldades e possibilidades; enquanto as coordenadoras esperam a valorização de seu trabalho por parte das professoras, diretores e sistemas de ensino.

A pesquisa revelou também resquícios de uma educação conservadora e a perspectiva de controle sobre o trabalho desenvolvido pela coordenadora pedagógica. Há uma polarização entre a forma como é concebida a função de coordenar pelas secretárias e pelos próprios profissionais. O termo analista pedagógico definido pela SME de Uberlândia direciona para funções burocráticas de analisar, averiguar e constatar, o que difere de coordenar, sugerir e mediar a proposta pedagógica como é prescrito no plano de cargos e carreiras do município. Por esse motivo, encontramos resistências e vontade por parte das coordenadoras em obter melhores condições de trabalho e reconhecimento da importância de seu papel nas escolas.

A práxis das coordenadoras no período de alfabetização está ligada a possibilidade de fomentar reflexões e estudos nos espaços educativos de acordo com a demanda e a realidade de cada ambiente e dos docentes que nele atuam. Outro ponto importante da relação entre coordenadoras e professoras na alfabetização é o período de transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental e a diferença de concepção e metodologia, que existe na maioria das escolas, entre a primeira etapa da educação básica e os anos iniciais do ensino fundamental. As coordenadoras junto as professoras anseiam por construir práticas lúdicas que tenham como base o desenvolvimento que respeitem o período da infância.

Ao mesmo tempo cabe a coordenação pedagógica pensar junto, e a partir das práticas já desenvolvidas pelos docentes, sobre novas metodologias do fazer pedagógico que proporcionem a criatividade e autoria do aluno em detrimento de práticas de memorização e repetição. Nesse contexto, a coordenação pedagógica faz a articulação da proposta pedagógica e dos currículos oficiais com o que o docente propõe em sala de aula para que juntos observem e direcionem o que é necessário para a aprendizagem das crianças em sua fase de alfabetização. Assim, a coordenadora pedagógica é também uma formadora nas escolas, por isso, é inevitável organizar seu tempo e espaço para que não seja envolvida por questões burocráticas que a distancie de suas reais atribuições, impedindo-a de desenvolver sua prática, tão fundamental às

escolas, pois é a partir de estudos e análise que as ações são ressignificadas e reconstruídas coletivamente pela equipe escolar.

A coordenação pedagógica precisa definir um plano de ação por meio do qual possa atender sua demanda de trabalho com atendimento às famílias, professores, diretor e estudantes, além de organizar avaliações, eventos escolares, reuniões, acompanhar planejamento e também ser uma formadora. Dessa forma evitará improvisações, espontaneísmo e contribuirá de forma mais efetiva para as ações educativas. Destacamos que o plano de ação é a sistematização do trabalho da coordenação pedagógica, em que irá colocar metas e objetivos, planejamentos, prazos, cronogramas e avaliações. O plano de ação é um recurso possível para organizar metodologicamente a conquista de objetivos e metas evitando contratempos e valorizando o trabalho realizado pela coordenação. Possibilita ainda o esclarecimento e compartilhamento quanto as reais atribuições destinadas a esse profissional. Assim como o docente faz seu planejamento a coordenadora também organiza suas ações e dessa forma consegue desenvolver melhor o seu trabalho no movimento dinâmico da escola. Ressaltamos que o espaço formativo pode ocorrer também por meio do bom uso dos módulos com as professoras, que já é um tempo previsto na carga horária docente; portanto favorece a escuta atenta e a proposição de ações para o enfrentamento das dificuldades encontradas em sala de aula no período de alfabetização.

Nem todas as ações e relações se dão em um contexto harmônico, existe o desafio em conquistar a confiança e se mostrar apto para coordenar o processo de aprendizagem próximo ao corpo docente. A ação de coordenar não está para determinar o que pode e o que não pode ser feito, vai além disso, é um processo de observação e ponderação com as professoras, para que reconheçam os pontos positivos e negativos de suas escolhas de trabalho, bem como o que favorece e/ou dificulta a aprendizagem na alfabetização em um contexto de sentido e significado para as crianças.

Ao retornar aos objetivos da pesquisa constatamos que as diferentes práticas que envolvem a ação de coordenar uma equipe escolar requer conhecimentos sobre as diversas áreas da educação, assim como o desenvolvimento de capacidades de mediação, análises e acompanhamento do trabalho docente e ainda, ter flexibilidade para lidar com as diferenças, sejam profissionais, metodológicas ou de aprendizagem. Nesse aspecto é primordial a coordenadora conhecer e buscar a sua formação continuamente para resolver e superar os obstáculos acadêmicos em todas suas dimensões. A busca ao conhecimento se faz necessária a todos que ousam ensinar. Ou seja, as coordenadoras e as professoras são seres inacabados, estão

em construção. Nesse ponto concordamos e aproximamos dos ideais do educador Paulo Freire (2004, p. 58): “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados.” No entanto, é necessário que haja condições de trabalho e efetivação de carga horária destinada a formação continuada pelas redes ou sistemas de educação na tentativa de garantir espaço e tempo que assegurem a busca constante por novos saberes e conhecimentos, pois essa ação de formação permanente não é de responsabilidade unicamente dos profissionais da educação. Sendo assim, foi possível inferir que as professoras e as coordenadoras pedagógicas encontram obstáculos no cotidiano escolar, mas também possibilidades para exercer suas funções, embora em alguns aspectos com dimensões e naturezas diferentes. Por isso, é fundamental ter diálogos e colaborações para que haja apoio no trabalho escolar. Nessa dimensão, é necessário disposição para ouvir o outro atentamente e de maneira respeitosa em suas peculiaridades. A relação entre coordenadoras e professoras são complementares e necessárias, pois ambos têm como base saberes e fazeres sobre a docência e sobre a educação, em sua maioria construídos a partir do curso de Pedagogia.

Por fim, envolver e desenvolver a pesquisa teve um significado muito especial tanto no lado pessoal como profissional, pois foi um desvelar de possibilidades que resultam da relação próxima e respeitosa entre coordenadoras e professoras. A partir desses novos conhecimentos e possibilidades outras perguntas se fizeram presentes e merecem em outro momento continuar como objeto de pesquisa, porque o conhecimento não se esgota e a busca é incessante diante da beleza que envolve a dialética de aprender e ensinar.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar da supervisão. **Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas**, Campinas, p. 11-55, 2001.
- ALVES, Nilda. **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo da escola**. 13ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da Faeba Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jun. 2013. Semestral. Disponível em: http://www.mnemos.unir.br/uploads/13131313/arquivos/Marli_Andr_O_que_um_Estudo_de_Caso_417601789.pdf. Acesso em: 16 fev. 2020. <https://doi.org/10.21879/faeoba2358-0194.v22.n40.753>
- ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos. **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectiva em análise**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Editora Cortes, 2003.
- BRASIL. Lei nº. 5692/71, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Minuta de resolução de diretrizes curriculares da pedagogia divulgada pelo Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 17 mar. 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, de 13 de dezembro de 2005. Brasília, 2005.
- BRASIL. Resolução n.1, 15.5.2006. Diário Oficial da União, n.92, seção 1, p.11- 12, 16 maio 2006.
- BRASIL. Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Brasília, 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 da 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**.
- BRASIL. Parecer nº. 252/69, de 02 de agosto de 2009. **Define as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia**.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.765/19, de 11 de abril de 2019. **Institui a Política Nacional de Alfabetização.**

CAMPOS, Elisabete F. Esteves e FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco (org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas.** Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

CARROL, Lewis. **Alice no país das maravilhas.** São Paulo: Editora Ática, 1991.

COHN, C. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador Pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** São Paulo: Cortez, 2014. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v18n2a2027>

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre rede de saberes.** Rio de Janeiro: TPeA, 2ª Edição, 2002. pp. 91-107.

FERREIRO, Emilia. A escrita ... antes das letras in: SINCLAIR, Hermine (Ed.) **A produção de notações na criança: linguagem, número ritmos e melodias.** São Paulo: Cortez Editora, 1990.

FERREIRO, Emilia. **Educação e Ciência.** Folha de S. Paulo, 3 jun. 1985, p. 14.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves e FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro (Org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: Processos e Práticas.** Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. pp. 17-31.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan. 2004. Trimestral. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002>

_____. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2005.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação Pedagógica: conceito e histórico. In: CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves e FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro (Organizadoras). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: Processos e Práticas.** Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. pp. 33-47.

- MARTINS, João Carlos; PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. **O fazer pedagógico: (re)significando o olhar do educador**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T. e BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e a Mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2003.
- NOVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, volume 18(35), 2012. p. 11-22.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.
- ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIRA, Laurinda Ramalho de e PLACCO, Vera Maria Nigro de (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 3ª edição. São Paulo, SP: Editora Loyola, 2001.
- PASTORINO, Carmem. Psicopedagogia e equidade social: o contexto como protagonista, a diversidade como norma. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 20, n. 62, p. 173-178, 2003. Disponível em: <http://revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/461/psicopedagogia-e-equidade-social--o-contexto-como-protagonista--a-diversidade-como-norma>. Acesso em: 17 fev.2020.
- SANCHEZ, Ana e WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação e Democracia: Polêmicas do nosso tempo**. 29ª. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- _____. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação a ação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999
- _____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, [1983] 2009. 112 p.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações-** 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SCHIMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.
- SILVA, Teresa Roserley Neubauer da. Formação do educador: aspectos teóricos. In: NILDA, Alves (Org.). **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos de Educação**, número 16. Pelotas, SP: Editora da UFPel, janeiro/junho, 2001. p.15-47.
- TEBEROSKY, Ana; FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein.

UBERLÂNDIA. Lei Complementar nº 49/93, de 12 de janeiro de 1993. **Dispõe sobre o estatuto e o plano de carreira do magistério público do município de Uberlândia.**

UBERLÂNDIA. Lei complementar nº 347/2004, de 20 de fevereiro de 2004. **Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Uberlândia e revoga a lei complementar nº 049, de 12 de janeiro de 1993 e suas alterações posteriores.**

UBERLÂNDIA. **Diretrizes para o Trabalho dos(as) Pedagogos(as) na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.** Uberlândia, 2008.

UBERLÂNDIA. Instrução Normativa/SME Nº 001/2014, de 9 de outubro de 2014. **Estabelece critérios para o cumprimento do módulo II e do dia de Formação Continuada.**

UBERLÂNDIA. Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014. **Dispõe sobre o Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia e dá outras providências.**

UBERLÂNDIA. Lei complementar nº 661, de 8 de abril de 2019. **Altera a lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014. Dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e dá outras providências.**

VASCONCELLOS, Celso dos S. Coordenador pedagógico deve estar sempre atento à realidade escolar. Entrevista concedida ao Portal do Professor. Edição 50- **O coordenador Pedagógico na escola,** 2011. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=1531>. Acesso em: 16/02/2020.

_____. **Coordenação do trabalho Pedagógico:** do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

SUPERVISÃO. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/risco/>>. Acesso em: 27/07/2020.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis.** 4ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

APÊNDICE A

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

PROFESSOR/A

1 – NOME: _____

2- NATURALIDADE: _____

3- FAIXA ETÁRIA:

() 25 A 29 ANOS

() 29 A 38 ANOS

() 39 A 48 ANOS

() 49 A 58 ANOS

4- ESCOLARIDADE:

➤ ENSINO MÉDIO: () MAGISTÉRIO () SIM () NÃO

➤ ENSINO SUPERIOR: () SIM () NÃO QUAL? _____

➤ ESPECIALIZAÇÃO: () SIM () NÃO QUAL? _____

➤ MESTRADO: () SIM () NÃO QUAL? _____

➤ DOUTORADO: () SIM () NÃO QUAL? _____

5- TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSORA: _____

6- TEMPO DE ATUAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO: _____

7- VÍNCULO COM A ESCOLA: () EFETIVO () CONTRATO

8- TRABALHA EM OUTRA REDE DE ENSINO? () SIM () NÃO

QUAL? () ESTADO () PARTICULAR () OUTRAS

9 – JORNADA DE TRABALHO POR ESCOLA:

10 – CARGO EXERCIDO EM CADA ESCOLA:

11 – QUANTIDADE DE HORAS SEMANAIS DISPENSADAS NAS DIFERENTES ESCOLAS:

➤ PLANEJAMENTO: _____

➤ SALA DE AULA: _____

➤ REUNIÕES PEDAGÓGICAS: _____

➤ TAREFAS BUROCRÁTICAS: _____

➤ ESTUDOS: _____

➤ OUTROS: _____

➤ ESPECIFIQUE: _____

APÊNDICE B

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A

1 – NOME: _____

2- NATURALIDADE: _____

3- FAIXA ETÁRIA:

() 25 A 29 ANOS

() 29 A 38 ANOS

() 39 A 48 ANOS

() 49 A 58 ANOS

4- ESCOLARIDADE:

➤ ENSINO SUPERIOR: () SIM () NÃO QUAL? _____

➤ ESPECIALIZAÇÃO: () SIM () NÃO QUAL? _____

➤ MESTRADO: () SIM () NÃO QUAL? _____

➤ DOUTORADO: () SIM () NÃO QUAL? _____

5- TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSORA: _____

6- TEMPO DE ATUAÇÃO COMO COORDENADORA PEDAGÓGICA:

7- TEMPO DE ATUAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO: _____

8- VÍNCULO COM A ESCOLA: () EFETIVO () CONTRATO

9- TRABALHA EM OUTRA REDE DE ENSINO? () SIM () NÃO

QUAL? () ESTADO () PARTICULAR () OUTRAS

10 – JORNADA DE TRABALHO POR ESCOLA: _____

11 – CARGO EXERCIDO EM CADA ESCOLA: _____

12 – QUANTIDADE DE HORAS SEMANAIS DISPENSADAS NAS DIFERENTES ESCOLAS:

➤ PLANEJAMENTO: _____

➤ FORMAÇÃO COM OS PROFESSORES: _____

➤ REUNIÕES PEDAGÓGICAS: _____

➤ TAREFAS BUROCRÁTICAS: _____

➤ ESTUDOS: _____

➤ OUTROS: _____

➤ ESPECIFIQUE: _____

APÊNDICE C

Roteiro para o grupo Focal:

- 1- Preparação para o grupo Focal:
 - a) Atentamos para disponibilizar o link da reunião com 30 minutos de antecedência;
 - b) Testamos as ferramentas do google meet utilizadas para gravar a reunião;
- 2- Oferecemos informações aos participantes:
 - a) Informamos o tema da dissertação e os objetivos da pesquisa;
 - b) Apresentamos a mediadora e a pesquisadora;
 - c) Esclarecemos sobre seus direitos, a autorização para gravar e a dinâmica a ser desenvolvida no grupo focal.
 - d) Colocamos a importância da participação efetiva de todos e que não esperávamos as mesmas respostas, ou respostas corretas, pois cada um tem a sua história, vivência e formação específica;
 - e) Informamos que a duração do grupo seria de uma hora e meia a duas horas;
 - f) Ressaltamos o sigilo individual e que os resultados da pesquisa seriam apresentados nas escolas.
- 3- Técnica desenvolvida para o grupo focal:
 - Dinâmica de quebra gelo: momento de apresentação

Perguntas orientadoras

- 1- Como vocês se percebem na função de coordenadoras pedagógicas?
- 2- Qual é o papel de vocês na escola?
- 3- Vocês consideram que conseguem cumprir esse papel?
- 4- Quais características vocês definem como essenciais para uma boa atuação enquanto coordenadora pedagógica?
- 5- Enumere em ordem de prioridade a atuação/as ações ou o trabalho desenvolvido por vocês juntamente com o grupo de professores no período de alfabetização.
- 6- Quais as estratégias que vocês usam para superar as dificuldades existentes?
- 7- Quais são as interferências feitas pelos coordenadores quando os/as professores/as não conseguem desempenhar um trabalho que corresponda às demandas das crianças?
- 8- Existem queixas dos/as professores/as em relação ao trabalho da coordenadora pedagógica? Nesse caso, quais? E quais são os encaminhamentos?
- 9- Como vocês analisam o seu trabalho juntamente com os/as professores/as no processo de alfabetização?
- 10- O que favorece e o que dificulta o trabalho do coordenador pedagógico junto aos/os professores/os alfabetizadores/as?

- 11-Quais conhecimentos são necessários para que o coordenador pedagógico tenha um bom desempenho juntamente com o grupo de professores?
- 12- Como o coordenador pode contribuir com o professor em relação ao:
- Planejamento:
 - Avaliação:
 - Alfabetização:
 - Relação professor/estudantes:
- 13- Para você o que significa alfabetizar?
- 14- Gostaria de colocar mais algum aspecto que considera importante para abordagem da atuação do CP junto ao professor alfabetizador?

APÊNDICE D

ENTREVISTA COM OS/AS PROFESSORES/AS ALFABETIZADORES/AS

- 1- Quais são as características que você destaca para um bom coordenador pedagógico?
- 2- Essas características são possíveis de ser exercidas no atual contexto das escolas? De que maneira?
- 3- Em sua experiência docente você destaca a atuação de algum coordenador pedagógico? Por quê?
- 4- De que forma acontece o acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores que atuam na alfabetização?
- 5- Para você o que dificulta o trabalho do coordenador pedagógico em relação ao acompanhamento da prática docente na alfabetização?
- 6- Quais características você destaca do trabalho realizado pelo coordenador da sua escola que contribuem para a sua atuação em sala de aula?
- 7- Como o coordenador pode contribuir com o professor em relação ao:
 - Planejamento:
 - Avaliação:
 - Alfabetização:
 - Relação professor/estudantes:
- 8- Qual o principal anseio dos professores em relação ao trabalho dos coordenadores pedagógicos no período de alfabetização?
- 9- Como que você analisa a função do coordenador pedagógico da sua escola?
- 10- Como você contribui junto/com a coordenação pedagógica para o êxito do trabalho realizado pela escola?
- 11- Quais as maiores dificuldades na sua ação enquanto professora na alfabetização de crianças?
- 12- Como o coordenador pode contribuir para superar essas dificuldades?

13- Como deve ser o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes pela coordenação pedagógica?

14- Para você o que significa alfabetizar?

15- Tem algo em relação a entrevista que gostaria de enfatizar?