

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

MAREIDE LOPES DE ARRUDA

**O RITMO E O TOM DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE EM AQUIDAUANA/MS**

**CAMPO GRANDE/MS
2016**

MAREIDE LOPES DE ARRUDA

**O RITMO E O TOM DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE EM AQUIDAUANA/MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Diversidade.

Orientadora: Prof. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira

**CAMPO GRANDE/MS
2016**

ARRUDA, MAREIDE LOPES DE

O ritmo e o tom da atuação do coordenador pedagógico no contexto do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o desenvolvimento profissional docente em Aquidauana/MS. Campo Grande, MS: UEMS, 2016.

148f. 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, 2016.

Orientadora: Prof^ª Dr.^ª Eliane Greice Davanço Nogueira.

1. Coordenação Pedagógica. 2. PNAIC 3. Alfabetização. 4. Entrevista narrativa 5. Método (auto) biográfico I. Título.

CDD: ed.

MAREIDE LOPES DE ARRUDA

**O RITMO E O TOM DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE EM AQUIDAUANA/MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em...../...../.....

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

*A você, Gabriel, meu filho amado, presença
constante na efêmera distância que não nos
separa, dedico esse trabalho, pois em sua
incompletude juvenil me conduziste a todo
o momento, por meio dos milhares de plins
e plocs do whatsapp, a refletir sobre
ser/estar em
ti/contigo/comigo/conosco/com o(s) outro
(s) descobrindo os Eus que me constituem.
A retumbante pergunta: Já terminou*

mamãe? Justifica o privilégio e o porquê de ter te gestado.

UMA JANELA PARA AGRADECER...

Este trabalho é o resultado de uma trajetória vivida com o privilégio de ser filha amada de Deus e ter muitos (as) outros (as) que, com seus olhares, vozes e gestos contribuíram para a sua realização. Foram contribuições que perpassaram o tempo e tornaram-se eternas.

São eternos para mim:

Odete e Haroldino, meus pais, que, com amor e dedicação, me ensinaram o valor da vida, e a essência maior que nos mantém no universo: Deus!

Gabriel, meu filho amado, que com seu frescor juvenil e bom ânimo, me surpreende a cada segundo juntos, me ensinando a ser melhor e comigo suportar muitas ausências.

Tody – Claudio Luiz (*in memoriam*), meu irmão que durante os vinte e três anos que neste mundo esteve sempre me incentivou a prosseguir nos estudos. Onde estiveres interceda por nós junto a Deus Pai todo poderoso.

Bisa Feliciano (*in memoriam*), que, mesmo estando em outro prisma, seu cheiro, seu olhar, seu toque, estão presentes em mim diariamente.

Vó Matilde e Vó Valú (Valeriana), meninas formosas, guerreiras que na altivez da vida perpetuam em mim a essência da infância, pois para vocês serei sempre *Marinha*.

Vô “Dorico” e Vô “Bineco” (*in memoriam*), personagens fortes, utópicos, fontes inspiradoras de causos e histórias de vida, de Ser/Estar como pessoa, como gente.

Lopes, Arruda, Conceição, Moreira, Zenteno, Canto, Oliveira, Gama, Silva, Santos, Souza, Braga, Mendes, Falcão, Ortiz, Lucarelli, Marques, Rodrigues, Ravaglia,

Insabralde, Periano, Moraes, Ferreira, Gonçalves, Vera, Rocha, Parente, cada um no seu tempo do seu jeito, somaram, (com) partilharam e se integraram a mim.

Meus irmãos da Paróquia Nossa Senhora Imaculada Conceição, em especial à Escola de Formação de Discípulos: João Paulo II e a Pastoral da Esperança por se constituírem a minha segunda família e souberam, com Fé compreender minhas ausências no trabalho da evangelização fraterna.

Meus amigos de infância Marluce Romani, Mario Marcio, Santana Melo Falcão, Vanderlei (agostinho), que ao longo das últimas quatro décadas permanecem comigo.

Professora Ovanda Felipe, a mentora de toda essa trajetória, cuja beleza e encantamento em aprender e ensinar permanecem em mim além do tempo.

Meu amigo (in) visível constante, presente do seu jeito único de ser: Renê do Carmo, que desde o magistério enaltecia: *Você é diferente!*

As amigas: Ana Lucia Gomes da Silva, Ivone Nemer de Arruda, Sonia Nemer, Ana Rita Marques de Souza, Neusa Maria Gehre, Franchys Marizete, Susilene Garcia, referenciais de vida pessoal e profissional que me deram/dão colo carinho, afeto, por meio do olhar, do ouvir, do estar.

Minha amiga Luiza Aparecida Velasquez, poço imenso de humildade e dedicação, sempre *me vendo* sem que eu *me olhasse*. Por/com você cheguei até aqui.

Professora Sônia Oshiro que com sabedoria e altivez determinou o início real dessa trajetória ao dizer: *Sim, é você quem vai!*

Zé Henrique Trindade pela responsabilidade compartilhada visando o aperfeiçoamento da profissional que sou.

Professora Dra. Ana Paula Gaspar Melim, professora formadora do PNAIC, que com seu olhar de águia captou-me, filmou-me, apreendeu-me *em si, em mim*.

Professora Dra Eliane Greice Davanço Nogueira, “diva” que com carisma amor e afeto mostrou-me que o limite somos nós que construímos com/para o(s) outro(s), vivendo e refletindo a experiência vivida, compartilhada, e que havia/há muito mais em mim.

Professora Ma. Sandra Novais Sousa que, em seu imenso mundo de luz e sabedoria, me afagou, ouvindo-me nas entrelinhas dos textos, transformando-os, repaginando-me, sempre com o olhar em direção ao valor pessoal, singular/plural e irrefutável do(s) outro(s) em mim, os meus *eus*.

As Coordenadoras Pedagógicas e Professoras Alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Aquidauana que aceitaram o desafio de participar da pesquisa por acreditarem na sua relevância.

Os funcionários (as) da prefeitura municipal de Aquidauana que comigo estiveram desde 1991 compartilhando saberes, dizeres, viveres.

As Professoras Doutoras Vilma Miranda Brito e Regina Marques de Souza, pelo respeito e delicadeza com que aceitaram o convite de participar da banca de qualificação e com zelo trouxeram riquíssimas contribuições colaborando singularmente para a finalização desta pesquisa.

Neusa Moreira de Arruda a primeira diretora, que com jeito doce, puro, mas com uma liderança única e natural, juntamente com a família do “morrinho” mostrou-me as opções sobre com/quem/qual caminho trilhar na educação.

Meus queridos ex-alunos das escolas: E.E São José do Morrinho, E.E Candido Mariano, E.E Marechal Deodoro da Fonseca, E.M. Erso Gomes, CAIC Antônio Pace, CMEI

Bezerra de Menezes, IEF Falcão, CEJAR, UFMS que me ensinaram a ser/estar professora.

Meus professores do CEJAR, Colégio Normal Jango de Castro / EECM, UFMS, UNIDERP, pelas bases sólidas que propiciaram o vencer de mais uma etapa de formação.

GEPENAF onde conheci as narrativas (auto) biográficas e encontrei colegas comprometidos com discussões profícuas sobre/com as experiências de/com/para a vida.

GEPFIP/UFMS/CPAQ – Letras e Pedagogia, que na diversidade acadêmica inicial e continuada permitiu-me juntar estilhaços e seguir em frente.

OMEP/BR/MS/AQ pela acolhida e confiança na organização de estudos e propostas em prol da educação municipal.

Professores Paulo Corrêa de Oliveira, Lúcia Pace de Oliveira e Fernando Pace: tríade de paz, união e fé, que pela Arte nos conduz ao sagrado nos transformando e nos fazendo ver e crer que no outro e com ele seremos pessoas melhores e felizes.

Fernanda/Jaime Correa de Oliveira, Fernandinha/Alexandre/Augusto Alves Correa, Elizabeth Ortiz, Monica Barros Reis, Elaine Campos Guia, Geraldo Fernandes e Cleide Souza: base sólida que abriu trincheiras no espaço legal e imaginário, permitindo compartilhar/interpretar os ditames que nos constituem “cidadãos” justos e humanos.

Yong Shim, amiga caçula, pela cumplicidade e amizade ao longo do Mestrado, especialmente nos momentos em que deixastes tudo e se tornastes minhas pernas, meus braços, gratidão eterna.

Odete Araújo e Laércio: anjos presentes e possantes no prosseguimento da caminhada.

Professores e Funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – PROFEDUC - UEMS, tão dedicados e prestimosos no atendimento às nossas necessidades, em especial aqui à menina Josi.

Os colegas do PROFEDUC que comigo dividiram emoções, dores, alegrias, tristezas, sonhos, onde em muitas vezes palavras não diziam o que a essência mostrava, especialmente Lenine, Lucimar Silva e Paulo.

Os amigos (as) da FETEMS que por um ano me acolheram no hotel, com um carinho pai/mãe, onde a todo instante me cuidavam pela fresta da porta, traziam um “pouquinho de água pra respirar”, e dirigiam-me palavras de estímulo, fé e persistência nos longos momentos de recolha, e saudades da família.

Tia “Ina”, Maria Eloina de Arruda, minha alfabetizadora, pelo incentivo na busca do aperfeiçoamento profissional por meio do Mestrado Profissional em Educação, que mesmo no momento das maiores ondas em casa, me ligava dizendo: “*Fique tranquila Mara, aqui está tudo bem, viu!*”

Professora Gleide Godoy Veloso Gomes e as (os) colegas que partilham e partilharam comigo o trabalho na GEMED Aquidauana, especialmente as Professoras Francisca Cabral, Janet Lili, Luzia Velasquez, Susana Mendes, Sandra Rondon e Silvia Kely.

Aparecida Kazama, Rosimeire Reis Constante, Edilene Vieira, Rosimeire Silva, Rosinha Aguilhera, Maria José Torres, Celma Feitosa, Maria Daslene, Mariza Oliveira, Fabilson Gabiloni, Alzira Glória, Rosinete Pedro, Émerson Bastos, Eliane Artigas, Maria Lídia Franco, Helena Rojas, Sandra Adorvino, Zenilda Vieira, Maria Inês Garajo, Oseias, Sonia Lipu, Janet Lili, Antonio Dorneles Gama, Walter Neto, Diego, Flávio Gomes, Sandra Guimarães e Sidinei, amigos e profissionais incansáveis da educação aquidauanense de todos os momentos, com todos os olhares.

Enfim, aos cidadãos aquidauanenses que, com as narrativas orais e visuais de suas histórias de vida, me proporcionaram ir a busca de conhecimentos que pudessem

aprimorar a qualidade da educação em nosso município. A vocês, conterrâneos devo o retorno da caminhada realizada.

RESUMO

O presente estudo desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul tem como objeto de pesquisa a atuação do coordenador pedagógico no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC na rede municipal de ensino de Aquidauana/MS. O objetivo foi analisar a atuação do coordenador pedagógico e o Desenvolvimento Profissional Docente de professoras alfabetizadoras, atuantes na Rede Municipal de Ensino de Aquidauana/MS, participantes do Pacto Nacional pela Idade Certa, em três escolas do Ensino Fundamental. A abordagem (auto) biográfica constituiu-se no referencial teórico-metodológico utilizado para embasar as análises. Os dados foram produzidos por meio de análise bibliográfica e documental, na qual se pode descrever o histórico da constituição da função de coordenador pedagógico, assim como os pressupostos sobre alfabetização em que se baseia a formação do Pacto. Na pesquisa empírica, foi aplicado um questionário a todos os professores participantes das formações do PNAIC no município, por meio do qual avaliaram aspectos relativos à organização, à estrutura, à adequação do espaço e ao conhecimento e metodologia utilizados pelos Orientadores de Estudo em Aquidauana/MS. Além dessa pesquisa geral, realizou-se entrevistas narrativas a três coordenadoras pedagógicas e três professoras alfabetizadoras do 1º, 2º e 3º ano, que participaram das formações em 2013 e 2014. Como resultados, aponta-se para a não obrigatoriedade de inclusão dos coordenadores na formação do Pacto, uma vez que aqueles que participaram foram como ouvintes voluntários, não receberam incentivos ou bolsa de estudos. Considerando os eixos norteadores desta pesquisa: a) Motivação profissional; b) Formação acadêmica; c) Função do coordenador pedagógico e d) Influência do PNAIC, temos um prognóstico que poderá nortear o processo de formação continuada a ser desenvolvido pela Rede Municipal de Educação de Aquidauana-MS, visto que a busca de identidade profissional do Coordenador Pedagógico não é somente dele, individualmente, mas também de todo o grupo que integra a Educação, o que tem ocasionado conflitos de gestão e desvio de função. A função do coordenador, no município de Aquidauana é exercida por um professor de qualquer área do conhecimento, não há concurso específico, ou seja, se dá por nomeação, e a rotatividade de sujeitos pode desestimular a continuidade no/dos programas de formação, como temos registrado em outros períodos da história da educação.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; PNAIC; Alfabetização; Entrevista narrativa; Método (auto) biográfico.

ABSTRACT

The present study developed with the Postgraduate Program in Professional Education in the State University of Mato Grosso do Sul has as a research object the performance of the pedagogical coordinator in the context of the National Pact for Literacy in the Right Age - PNAIC in the municipal education network Of Aquidauana / MS. The objective was to analyze if the public education policy in question provided the professionals of the pedagogical coordination and the literacy teachers with changes in favor of their professional development and if there was any transformation in their pedagogical practices. The (auto) biographical approach constituted the theoretical-methodological framework used to support the analyzes. The data were produced through bibliographical and documentary analysis, in which one can describe the history of the constitution of the pedagogical coordinator function, as well as the presuppositions on literacy on which the formation of the Pact is based. In the empirical research, a questionnaire was applied to all teachers participating in the PNAIC formations in the city, through which they evaluated aspects related to the organization, structure, appropriateness of the space and to the knowledge and methodology used by the Study Advisors in Aquidauana / MS. In addition to this general research, narrative interviews were conducted with three pedagogical coordinators and three literacy teachers from the 1st, 2nd and 3rd year, who participated in the formations in 2013 and 2014. As a result, it is pointed out that the coordinators are not obliged to include Formation of the Pact, since those who participated were as voluntary listeners, did not receive incentives or scholarship. Considering the guiding axes of this research: a) Professional motivation; B) Academic training; C) Function of the pedagogical coordinator and d) Influence of the PNAIC, we have a prognosis that may guide the ongoing formation process to be developed by the Municipal Education Network of Aquidauana-MS, since the search for professional identity of the Pedagogical Coordinator is not only his , Individually, but also of the whole group that integrates Education, which has caused conflicts of management and deviation of function. The coordinator's role in the municipality of Aquidauana is not fixed, but by appointment, and the rotation of subjects may discourage continuity in the training program, as we have recorded in other periods in the history of education.

Keywords: Pedagogical Coordination; PNAIC; Literacy; narrative interview; Method (Self) biographical.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Desenvolvimento histórico CP	40
Quadro 2	Coordenador Pedagógico – TEM	48
Quadro 3.	Coordenador educador.	51
Quadro 4.	Fases principais da entrevista narrativa.	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Participação na formação	84
Gráfico 2.	Aprovação da programação do curso	85
Gráfico 3.	Organização da formação em Aquidauana/MS	86
Gráfico 4.	Adequação das instalações.	86
Gráfico 5.	Conhecimento da temática pelas OEs.	87
Gráfico 6.	Metodologias e estratégias da OEs.	87
Gráfico 7.	Formação acadêmica das participantes do PNAIC em Aquidauana/MS	88
Gráfico 8.	Tempo de serviço dos alfabetizadores participantes do PNAIC em Aquidauana/MS.	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Profissão de CP na Classificação Brasileira de Ocupações	47
Figura 2.	Tríade Direção, Coordenação e Professor	51
Figura 3.	Conjunto integrado das ações do Pacto	56
Figura 4.	Ficha de acompanhamento da aprendizagem da leitura	60
Figura 5.	Fases da carreira docente Huberman (2000)	90
Figura 6.	Proposta de gestão do PNAIC por uma coordenadora local (Salgueiro/PE)	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	-	Avaliação Nacional da Alfabetização
Anped	-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Capes	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
Ideb	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	-	Ministério da Educação
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	-	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
Omeg	-	Organização Mundial de Educação Pré Escolar
DPD	-	Desenvolvimento Profissional Docente – DPD
CP	-	Coordenador Pedagógico
PNBE	-	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	-	Programa Nacional do Livro Didático
UEMS	-	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
CEALE	-	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
HTCP	-	Horário de Trabalho Coletivo Pedagógico
SEA	-	Sistema de Escrita Alfabética
OE	-	Orientador de Estudos
PA	-	Professor Alfabetizador

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
Estado do conhecimento	21
O lugar de onde falo.....	25
1 O PAPEL E A AÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA FRENTE AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	33
1.1 O coordenador pedagógico na história da educação.....	37
1.2 A coordenação pedagógica e os professores: sujeitos aprendentes	48
1.3 O DPD e a ação do coordenador pedagógico frente a isso.	50
2 O PAPEL FORMATIVO DO PNAIC NA ESCOLA	53
2.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	54
2.2 Alfabetização segundo o PNAIC	60
2.3 A experiência como fundamento do saber: o trabalho como Orientadora de Estudos na formação do Pacto em Aquidauana/MS	66
2.3.1 O que e como se ensina no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental?	66
2.3.2 Discrepâncias pedagógicas: o segundo momento formativo	69
2.3.3 Ser professor alfabetizador no PNAIC	70
2.3.4 O saber de hoje e o fazer de ontem	73
2.3.5 Ensinar letrando – dúvidas dos professores alfabetizadores de Aquidauana .	74
3 AS VOZES DE COORDENADORES E PROFESSORES ALFABETIZADORES	77
3.1 O método (auto)biográfico.....	78
3.2 <i>Lócus</i> de pesquisa	82
3.3 Pesquisa geral com os professores participantes da formação do PNAIC em Aquidauana	83
3.3.1 Parte 1 – Avaliação das formações	83
3.3.2 Parte 2 – Formação, Tempo de serviço, Contribuições do PNAIC.....	87
3.3.3 Fases da carreira docente.....	90

3.4 Vozes das coordenadoras pedagógicas sobre o PNAIC.	91
3.4.1 Primeiro eixo – Motivação para o ingresso na docência.....	92
3.4.2 Segundo eixo - Formação acadêmica.....	93
3.4.3 Terceiro eixo – A função de Coordenadora Pedagógica.....	96
3.4.4 Quarto eixo – A Influência do PNAIC.....	99
3.5 As vozes das professoras alfabetizadoras	101
3.5.1 Primeiro Eixo – Formação acadêmica	102
3.5.2 Segundo Eixo – O processo de alfabetização no PNAIC.....	104
3.5.3 Terceiro Eixo - A influência do PNAIC.....	107
3.5.4 Quarto Eixo - A atuação do coordenador pedagógico na escola do PNAIC	109
CONSIDERAÇÕES FINAS	112
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	122
Apêndice A – Proposta de Intervenção.....	123
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	132
Apêndice C - Questionário Aplicado na Pesquisa.....	134
ANEXOS	136
ANEXO I. Relatório apresentado à Coordenação do PNAIC.	137

INTRODUÇÃO

A primeira tarefa da educação é ensinar a ver... é através dos olhos que as crianças tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo. (Rubem Alves)

O objeto desta pesquisa é a investigação sobre a atuação do coordenador pedagógico no contexto do PNAIC. O estudo foi desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação que, devido às especificidades desta modalidade, exige que o pesquisador tenha ligação direta com a educação básica e com a temática que se propõe a investigar.

Esse relatório de pesquisa foi escrito de forma a entremear os achados da investigação com os relatos autobiográficos da pesquisadora, pois, por um lado, esse entendimento está em consonância com a abordagem teórico-metodológica eleita para a compreensão da temática a que me proponho investigar e, por outro, considera-se importante explicitar de qual lugar estou fazendo essa análise, ou seja, qual a minha relação com o objeto de pesquisa.

A escolha do título retrata o meu modo de ver a função do coordenador pedagógico, comparando-o ao regente de uma orquestra, com a responsabilidade de conhecer bem os instrumentos (professores), afinar as cordas (estratégias/metodologias), elaborar e/ou reler partituras (planejamentos), poderá conjuntamente com o corpo docente da escola em que atua dar o ritmo e o tom das melodias que deverão encantar os expectadores (alunos/familiares).

Assim, com esse estudo, busco encontrar elementos que possibilitem outras formas de estabelecer relações e produzir conhecimento, por meio da partilha e socialização de experiências, buscando entender qual é e como está estruturada a função do Coordenador Pedagógico na escola que trabalha com os objetivos propostos pelo PNAIC.

Não obstante, informo ao caro leitor que o objetivo geral desta pesquisa é analisar a atuação do coordenador pedagógico e o Desenvolvimento Profissional Docente de professoras alfabetizadoras, atuantes na Rede Municipal de Ensino de Aquidauana/MS, participantes do Pacto Nacional pela Idade Certa, em três escolas do Ensino Fundamental.

Para isso, por meio de entrevistas narrativas com três coordenadoras pedagógicas e três professoras alfabetizadoras, analisei como os Coordenadores Pedagógicos – CP trabalharam as dificuldades encontradas pelos Professores Alfabetizadores - PA do 1º ao 3º ano, no que se refere a consolidar o ciclo de alfabetização, bem como se a formação proporcionada pelo Pacto propiciou modificações na prática pedagógica dos professores alfabetizadores.

Durante a análise das entrevistas narrativas busquei possíveis mudanças provocadas pelo aporte teórico-metodológico do PNAIC e se houveram transformações na relação pedagógica entre o PA e o CP, após a participação na formação do Pacto.

No processo de investigação utilizei fontes bibliográficas (livros e artigos científicos que tratem do tema), entrevistas narrativas autobiográficas e questionários para levantamento do perfil dos sujeitos. Trata-se, portanto, de uma pesquisa empírica qualitativa, com abordagem subsidiada por referenciais teóricos que tratam da valorização das histórias de vida e das experiências formativas dos sujeitos, como Souza (2014), Prado, Soligo e Simas (2014), Nóvoa (2016), Larossa (1994) e Clandinin e Connelly (2014).

Dessa forma, o intuito é o de compreender como os coordenadores e professores articulam seus saberes experienciais e os conhecimentos propiciados pela formação no Pacto, seja para tomar decisões em sala de aula, analisar planejamentos, sugerir pautas para reuniões formativas, auxiliar nas tarefas escolares, realizá-las em sala de aula, ou seja, nas diversas ações que cada sujeito envolvido no contexto do ensino escolar exerce no seu cotidiano.

Foram entrevistadas 03 (três) coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I e três professoras alfabetizadoras (1º ao 3º ano), de três escolas municipais de Aquidauana/MS. Para tanto, foram propostas situações em que os sujeitos narrassem as estratégias mobilizadas para o acompanhamento e execução das atividades propostas pelo PNAIC durante todo o ano.

Estado do conhecimento

Para se constatar a abrangência e relevância do tema desta pesquisa, o primeiro movimento foi fazer um mapeamento das pesquisas que elegeram essa temática como objeto de estudo, por meio do levantamento do estado do conhecimento. As pesquisas foram buscadas junto à biblioteca digital da Universidade Estadual de Mato Grosso do

Sul, Programa de Mestrado Profissional em Educação e ao Banco de Teses e Dissertações. A pesquisa abrangeu, também, publicações de trabalhos nos anais das reuniões científicas promovidas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, nos anos de 2013 e 2015, período delimitado devido à proposição do PNAIC ter acontecido em 2012, assim como nos bancos de dados do *Scientific Electronic Library Online - Scielo*, a partir dos seguintes descritores: coordenador pedagógico, PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Coordenação Pedagógica.

Soares (1987) aponta em relação ao levantamento de dados, sobre estudos já realizados, que a:

[...] compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses. (SOARES, 1987, p.3).

No banco de dados da UEMS encontrei duas dissertações. A pesquisa de Sousa (2014), desenvolvida na linha de pesquisa Formação de Professores e Diversidade, com o título *O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização com os programas “Alfa e Beto” e Pnaic*, que realiza um estudo da matriz teórica dos programas em questão, ambos desenvolvidos concomitantemente na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul e seus impactos na prática pedagógica, ressaltando as discrepâncias em relação aos pressupostos que embasaram as ações formativas no estado em relação ao método de alfabetização proposto pelo programa federal (Pnaic) e pelo programa estadual (Alfa e Beto¹). A pesquisa de Viédes (2015), da linha de pesquisa Organização do Trabalho Didático, intitulada *Políticas públicas em alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Anastácio – MS* apresenta a introdução do programa na política nacional e sua

¹ Em Mato Grosso do Sul, o programa em questão foi denominado Programa Além das Palavras. Trata-se de um pacote educacional adquirido do Instituto Alfa e Beto, uma organização privada que oferece, além dos materiais didáticos próprios, formação e assessoria a secretarias de educação estaduais e municipais. A alfabetização proposta na formação do Alfa e Beto é baseada no método fônico.

implantação e implementação na cidade de Anastácio/MS, circunvizinha de Aquidauana/MS.

As pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – Profeduc/UEMS fomentam o aporte teórico desta pesquisa, visto que abarcam uma realidade muito próxima ao *locus* na/por ela estabelecido, e serão referenciadas no decorrer desse relatório.

No Banco de Teses e Dissertações da Capes, com o descritor “Coordenador Pedagógico”, concentrando-se apenas em programas da área da educação, localizei 1.395 registros, que foram, inicialmente, refinados a partir da leitura dos títulos e dos resumos, buscando-se alguma relação com o PNAIC. Deste refinamento resultou 2 dissertações: Santos (2015) e Souza (2015).

Santos (2015) buscou investigar como os coordenadores pedagógicos que atuam junto aos professores do ciclo de alfabetização podem ressignificar suas ações formadoras, no sentido de integrar os professores participantes do PNAIC no eixo alfabetização matemática, para qualificar o trabalho nas unidades escolares. A investigação foi desenvolvida na forma de pesquisa qualitativa, apoiada em pesquisa documental e bibliográfica e nas vivências da pesquisadora. A autora elabora recomendações que, segundo ela, representam um primeiro esforço de sistematização da questão, podem representar elemento de reflexão e de eventual mudança na prática dos coordenadores pedagógicos e dos professores.

1. Construir uma formação continuada dentro da escola com a participação dos professores sob sua orientação;
2. Promover o desenvolvimento de todos os professores em todos os aspectos do conhecimento;
3. Organizar um clima de colaboração entre os pares no ambiente de formação e de trabalho;
4. Estimular a partilha de conhecimentos e experiências entre os professores;
5. Privilegiar o estudo de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares e de dificuldades pontuais, buscando solucionar da melhor forma possível;
6. Oferecer espaços de formação de professores no interior da escola, garantindo a aquisição de uma cultura profissional, oportunizando aos professores mais experientes a participação efetiva na formação dos iniciantes (mais jovens);
7. Entender a formação continuada dos professores num contexto de responsabilidade profissional. (SANTOS, 2015, p. 87).

Conclui que os coordenadores pedagógicos

[...] ainda não compreenderam que devem atuar no sentido de mobilizar uma pluralidade de saberes de naturezas diversas (saberes gerenciais, profissionais, éticos, políticos, relacionais, entre outros). E que os saberes não são estáticos, pelo contrário, se modificam ao longo do tempo, se recompõem constantemente e ganham novas dimensões, quando praticados no contexto do trabalho e compartilhados com os pares. Além disso, são plurais, heterogêneos e interconectados. Dessa maneira, é preciso que esses formadores tenham clareza de que atuam num espaço de mudança. Sua atuação os torna agente de transformação na escola e cabe a cada um deles atender às inquietações, questionamentos, necessidades do grupo e, ao mesmo tempo, prever boas ações que possam garantir o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem. (SANTOS, 2015, p. 89).

Souza (2015), a partir de suas experiências como professora alfabetizadora, cursista e/ou formadora do PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e do PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, investigou junto a professores e coordenadores pedagógicos, egressos da formação em Língua Portuguesa ministrada pelo PNAIC, suas necessidades formativas subjacentes à prática pedagógica de alfabetizar letrando crianças dos três primeiros anos do ensino fundamental de uma escola pública. O trabalho utilizou o Estudo de Caso, com observação participante, entrevista semiestruturada, questionário e análise documental. Ao longo do trabalho, a autora construiu analogias entre a sua travessia do campo empírico e a Odisseia contada por Homero. Os sujeitos do estudo foram nove professoras, das quais duas são coordenadoras e sete atuam como professoras alfabetizadoras. Como resultados, apresenta descrições e análise do cotidiano da escola estudada, com destaque para prática pedagógica de três professoras egressas do PNAIC, contemplando, assim, a revelação de necessidades formativas de professores, para que possa ser instaurada as ações favoráveis à prática de alfabetizar na perspectiva do letramento.

Quanto ao banco de dados do SCIELO, não foram encontrados artigos, utilizando os mesmos critérios. O artigo que mais se aproximou da temática, sem, contudo, tratar especificamente do PNAIC, foi publicado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, intitulado *O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico* (MIZIARA, RIBEIRO; BEZERRA, 2014), que apresentou como objetivo obter dados sobre o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico no contexto escolar.

Nos anais da Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no ano de 2013, não se registrou nenhum trabalho com os descritores acima citados. Porém, em 2015, encontrei no GT – 10 – Alfabetização e Letramento, o trabalho “Um cenário, duas técnicas: análise dos pressupostos teóricos dos programas Alfa e Beto e Pnaic” (SOUSA; NOGUEIRA; MELIM, 2015), que tratava da formação continuada desenvolvida junto ao PNAIC, com destaque para os conflitos entre a atuação da coordenação de área, do programa Alfa e Beto, e a coordenação pedagógica das escolas, devido às divergências teóricas entre os dois programas de formação de alfabetizadores.

A análise dessas pesquisas reforça a relevância desse estudo e do objetivo proposto, uma vez que, como política de formação de professores, o Pnaic implica em um acompanhamento permanente do alcance de suas ações por meio da observação de possíveis transformações nas relações estabelecidas entre coordenação pedagógica e professores alfabetizadores.

O lugar de onde falo

Para situar de que lugar estou falando, é preciso narrar um pouco da trajetória e as tessituras que foram me constituindo como pessoa e profissional. Afinal que professora eu sou? Como me tornei coordenadora pedagógica? Onde tudo começou?

Essa pergunta remete, invariavelmente, à minha infância, ao período em que, aos seis anos fui alfabetizada por minha tia “Ina”, Eloina, irmã mais velha de meu pai; ela era normalista e me ensinou o “be-a-bá” por meio da cartilha Caminho Suave e do clássico Alice no País das Maravilhas. As aulas aconteciam na varanda de sua casa, tendo a mesa redonda da vovó, com “uma mesinha que girava no meio” e a voz de calma de minha tia como cenário.

Em 1974, aos sete anos, ingressei na Escola Estadual Cel “José Alves Ribeiro”. Não me lembro do que vivi no 1º ano, mas a partir do 2º lembro-me de muitas coisas. No segundo ano tive “A professora”, mulher calma, carinhosa, incentivadora, chamada Ovanda Felipe. Com ela eu iniciei uma nova maneira de viajar com os livros, de conhecer um mundo que ia além da minha casa. Com ela, minha relação com o aprender foi, como afirma Freire (2002, p. 13), “[...] um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-la mais e mais criador [...]”. Essa professora ensinou-me a ouvir o rádio, que me trazia aos domingos, ao meio dia em ponto, fábulas

e clássicos das histórias infantis, por meio do programa “*Nhô Chico Bento*”, transmitido pela rádio Independente - AM 1020 kHz.

Terminei o ginásio em 1980 e em 1981 fui para a Escola Normal Jango de Castro, muito tradicional no magistério em nosso município e região. Usar aquele jaleco branco como uniforme era uma honra e, desse período, trago na lembrança o carinho e dedicação da professora de Didática e Técnicas de Alfabetização Nícea Baptista dos Santos, que nos ensinou não como ensinar, mas como compartilhar saberes.

Após concluir a Escola Normal, em 1984, prestei vestibular para Letras/UFMS. Mas, meu sonho era Psicologia, curso que, à época, era oferecido somente em Corumbá e no período integral. Como eu precisava trabalhar e não havia como me estabelecer naquela cidade somente estudando, não pude realizar esse sonho.

Em 1984, ainda, o governo estadual lançou edital para concurso público de provas e títulos para professor regente da 1ª a 5ª Séries. Juntei meus certificados de extensão e de Conclusão do Magistério e fui fazer a inscrição, mas, no ato do preenchimento da ficha, o servidor que me atendeu disse que era muito nova e sem experiência, não tinha condições para ser professora. Com isso, ele deu-me a ficha e disse-me que não iria preenchê-la e que, se eu quisesse, que fosse até Campo Grande, pois ele não o faria.

Fiquei congelada, desestimulada, mas não fui à Campo Grande e não consegui fazer nada contra aquela situação, não sabia do meu direito de petição e não me inscrevi para aquele concurso. Com isso, fiquei com uma grande questão a me incomodar: não sou capaz de ministrar aulas, mesmo sendo formada para isso? O que fazer? Como me preparar?

Meu período de acadêmica foi bastante sofrível, não havia diálogo com os professores, o curso de Letras era muito “fechado”. Todos os professores do curso eram especialistas, não havia mestres e/ou doutores à época.

Durante as aulas no curso de Letras, foi-nos ensinado a trabalhar a gramática pela gramática. Não me identifiquei com o curso, mas, como já havia iniciado e não tinha outra opção de escolha, continuei até o fim.

Assim, com a necessidade de trabalhar e com a frustração na tentativa de iniciar a carreira docente via concurso público, minha vida laboral começou sem registro em carteira, em uma empresa de Turismo administrada por um professor de Educação Física. Nesta empresa trabalhei por cinco meses, até o mês de julho, quando, em busca de melhores salários, ingressei na carreira de bancária, onde permaneci por seis anos.

Nessa agência bancária, por ser responsável pela folha de pagamento dos servidores estaduais e, devido à proximidade com o grupo de professores da Escola Normal e do curso de Letras/UFMS, fiquei responsável pelo pagamento dos professores estaduais. Ouvi muitas histórias de sucesso e insucesso junto à pasta e trago dessa época excelentes amizades. Foi aqui que aquela questão sobre a falta de experiência para a docência começou a se dissipar, pois conseguia dialogar com as clientes/colegas de profissão com 15, 20 e 25 anos de carreira e até sugerir algumas atividades baseadas no construtivismo.

Colei grau em março de 1992, após duas longas greves e dois trancamentos de matrícula. Em 1992 iniciei minha primeira especialização: Planejamento Educacional pela Asoec – RJ, com o tema do TCC: Educação Infantil: supérflua ou necessária?

Em 2000, após 18 anos de negação/frustração para iniciação a docência junto à escola pública e dez anos do término da faculdade, iniciei o trabalho como professora convocada de Língua Portuguesa da 5ª a 8ª Série, na Escola Estadual São José do Morrinho, localizada na área rural de Aquidauana, e de Literatura, na Escola Estadual Cândido Mariano, no 3º ano do Ensino Médio Noturno.

Na escola, apesar da orientação curricular ser “atendida” no livro didático, ele não era meu guia. Os planejamentos eram feitos sem pensar na realidade do aluno e, naquela escola, com crianças oriundas de chácaras e fazendas, não havia como trabalhar no mesmo ritmo e com as mesmas estratégias utilizadas com alunos da área urbana. Minha coordenadora pedagógica também tinha esse olhar e, ouvindo minhas ansiedades e registros de que o planejamento idealizado não se aplicava, auxiliou-me e buscou recursos para fomentar os estudos da linguagem, pois os gráficos bimestrais apontavam pontos negativos para escola em todas as áreas.

Essa escola potencializou o meu entendimento sobre a profissão docente, dizimando de vez a negativa de que eu não era capaz de ser professora. O lugar, as pessoas, as coisas materiais e imateriais presentes naquele território mudaram minha vida. Foi uma experiência muito significativa. A convivência com pessoas analfabetas e com pouco letramento exigia um exercício diário da oralidade. Como não possuíam o hábito de ler, mas de ouvir músicas, e era visível o desânimo para com essa tarefa de ler livros, lembrei-me das escutas do rádio experimentados com a professora Ovanda Felipe. As turmas eram compostas de até 16 alunos, com pouca distorção idade/série. Assim, considerando que para eles a música sertaneja era o que mais se usava e movia o cotidiano, assim como a TV, um recurso novo e de pouco acesso, busquei trabalhar

músicas e o jornal falado, além da exploração e preservação do meio ambiente (higiene pessoal, cuidados com o plantio e reflorestamento do morro, que ficava no quintal da escola). Permaneci naquela escola até dezembro de 2002.

Em fevereiro de 2003 minha convocação foi para a Escola Estadual Marechal Deodoro da Fonseca, que apresentava uma realidade totalmente adversa daquela. Esta escola ficava numa região de periferia, com muitos casos de indisciplina, distorção idade/série e problemas familiares. Nesta escola ministrei aulas de Artes da 1ª a 8ª séries. Devido às estratégias que precisei desenvolver para vencer os desafios daquela realidade específica, percebi que minhas aulas agradavam não somente aos alunos como também aos outros professores, aos gestores e às famílias. Dessa forma, em fevereiro de 2003, por indicação da minha coordenadora pedagógica, que me identificou como mobilizadora, fui convidada a ministrar aulas de Língua Portuguesa para as turmas de 6ª, 7ª e 8ª Séries, e Redação no cursinho preparatório para o vestibular, no Instituto Educacional Falcão - IEF, escola da rede privada do município, credenciada no Sistema Positivo de Ensino.

Novamente, a realidade de atuação profissional foi modificada. Os textos e o material eram esteticamente bonitos, mas eu não sabia como trabalhar com eles. Por tratar-se de salas muito cheias, cerca de a 50 alunos por turma, utilizei como estratégia para combater a indisciplina o teatro, aproveitando o espaço muito bem estruturado do auditório da escola. Essa ação fez com que todos os alunos se envolvessem com as aulas. Atendendo ao pedido da coordenação, “a tarefa” deles era registrar, no caderno de redação, o processo usado para elaboração dos pequenos diálogos dramatizados. Com isso, os finais de semana eram totalmente dedicados a correção de textos.

Fiquei nessa escola por três meses, haja vista minha aprovação no concurso para o cargo de professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Aquidauana, permanecendo também no cargo administrativo que exercia há 12 anos na Procuradoria Jurídica. Deixei, assim, as aulas da rede estadual e da instituição privada.

Ampliando os horizontes, em 2009, o município firmou parceria com a UFMS e, como professora de Língua Portuguesa, fui inscrita no Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita cuja formação continuada deu-se em quatro encontros mensais. As atividades propiciaram conhecer situações didáticas diferentes e envolventes para alunos que, mesmo no sexto ano, ainda apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura, escrita e letramento. Conheci, então, a sequência didática e os projetos. Fiquei

encantada com mais essas ferramentas. No curso aprendi que “projetinhos” não podiam mais existir sem a sua real intenção, que é de resolver um problema e não criar mais um.

Reassumi em março de 2010 as aulas nas turmas do 6º ao 8º ano na Escola Municipal Erso Gomes. Apesar das inquietudes, foi um ano de grandes descobertas pessoais e profissionais. As turmas eram bastante agitadas, sendo que os dois sextos anos tinham distorção idade série e repetidas repetências. Um desafio que me mobilizou e, diante da problemática, procurei a direção adjunta que respondia pela coordenação pedagógica, visto que devido à contenção de despesas a escola não tinha um coordenador pedagógico, levei um rascunho de um projeto a ser trabalhado em curto prazo, com as duas turmas, cujo objetivo era, além da socialização das turmas e do espaço, resgatar a oralidade, a ludicidade e as brincadeiras de infância. De pronto, a diretora adjunta acatou a proposta e colocou-se à disposição para a sua execução e mobilização.

Com isso, trouxe à escola brincadeiras de roda, que não agradaram muito, e o jogo “Escravos de Jó”. Este sim mobilizou saberes e encantou. Do grupo de 28 alunos, apenas 04 conheciam sua execução. Assim, organizei a turma, primeiramente em duplas, por empatia, e jogamos durante dois dias, sempre após o relato individual de como foi a tarde e a noite de cada um(a). A partir do terceiro dia, passamos a realizar o jogo em grupos de 04 crianças. Para dificultar um pouco mais, passamos para grupos de 06 crianças e posteriormente para um único grupo, todos os 28 alunos juntos. Nesse momento do grupo único, a turma “B” entendeu o que é ser equipe.

O resultado obtido até aqui já seria o suficiente, mas eles pediram para fazer uma gincana de “Escravos de Jó” com a escola toda e se mobilizaram. Com isso, os escravos de Jó se apresentaram e passearam por salas e corredores, com um momento final no saguão da escola, onde duas turmas se encontraram e, como equipe coesa e sintonizada, não duelaram, compartilharam ritmos e nos ensinaram que vale a pena unir-se e crescer juntos.

Após a realização do projeto, a escola recebeu as Olimpíadas de Língua Portuguesa. Projeto que veio agregar conhecimentos e fomentar o uso da oralidade e da escrita.

Neste ano, o professor Renê do Carmo, colega do curso de magistério de 1981 e do primeiro ano do concurso, 2003, na Escola CAIC Antônio Pace era o diretor da Escola Municipal Erso Gomes. Realizamos o projeto das olimpíadas trazendo para escola aquidauanenses que pudessem narrar para as crianças suas histórias, ou histórias

da cidade que alimentassem sua curiosidade e, por conseguinte, auxiliassem a elaboração de poemas, crônicas ou músicas, visto que o tema das olimpíadas era “*O lugar onde vivo*”.

O projeto fomentou a contação de causos e histórias, além de aproximar familiares, visto que avós, bisavós e tios foram convidados pelos alunos a virem até a escola e, com isso, passamos a realizar rodas de conversas duas vezes no mês.

A ementa curricular proposta pelo sistema municipal de ensino não foi cumprida à risca, mas conseguimos (trans) formar olhares para outras maneiras de ler e de escrever.

A continuação dessa narrativa leva ao início da minha atuação como coordenadora pedagógica. Assim, para introduzir o primeiro capítulo desse relatório, bem como em todos os capítulos, apresento primeiramente a sequência da narrativa da minha trajetória profissional, implicando-me, também, como sujeito dessa pesquisa. Esta opção está diretamente relacionada com as escolhas teórico-metodológicas desse estudo:

Nosso pressuposto é que as pesquisas podem ser narrativas em três “lugares” – nas **fontes de dados**, no **registro do percurso** e no **modo de produção de conhecimento** – e o modo que pesquisamos se caracteriza como experiência narrativa em todos eles, de forma articulada. Isso significa uma ousada aventura de autoria, uma vez que o autor produz narrativamente a pesquisa, de forma progressiva, e produz narrativamente o seu registro por escrito, também ele fonte de dados que se constitui no percurso – em diálogo com as narrativas que são as fontes de dados iniciais. (PRADO; SOLIGO; SIMAS, 2015, p.4, grifo dos autores).

Nessa perspectiva, esse relatório foi escrito, como “uma ousada aventura de autoria”, todo em primeira pessoa do singular.

No primeiro capítulo, dessa forma, discorro introdutoriamente sobre a fase da minha trajetória profissional ligada à coordenação pedagógica, passando, nos próximos subtópicos, à análise da atuação do coordenador pedagógico, de acordo com a legislação nacional, com o Plano de Cargos e Carreira de Aquidauana e com os teóricos que pesquisam a temática. Relato como a atuação como docente e no departamento jurídico da prefeitura de Aquidauana forneceram-me elementos para tatear algumas estratégias de como começar a agir, sendo um dos primeiros movimentos entender que o relacionamento dos profissionais no espaço escolar com as crianças e suas famílias deveria ser sempre pautado pela cautela, tato, observação dos gestos, tom e ritmo de voz

e olhares, sinais que implicavam o exercício da escuta sensível, pois, segundo Barbier (2002, p. 2) “[...] antes de situar uma pessoa em seu lugar, começemos por reconhecê-la em seu ser, em sua qualidade de pessoa complexa [...]”.

Assim, para quebrar algumas resistências das famílias em participar da vida escolar dos seus filhos, entendendo que o aparente desinteresse aos chamados da direção poderia ter relação com o fato de ser comum serem chamados à escola para ouvir reclamações sobre seus filhos, sem ter a oportunidade de expressarem suas opiniões, angústias e sentimentos, ao modificar, no que me foi possível, o caráter dessa relação, houve um fortalecimento de vínculos com as famílias, fato que não agradou muito ao corpo docente, que atribuía somente à família o insucesso das crianças.

Logo no início, portanto, percebi que havia um grande índice de resistência às mudanças no/do fazer pedagógico, o que evidenciava a necessidade da formação continuada em serviço.

No segundo capítulo, relato como entrou em minha trajetória o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, um programa que atendeu especificamente aos professores alfabetizadores do 1º ao 3º do ensino fundamental, mas não incluía o coordenador pedagógico, fato que me inquietava. Junto a essa inquietação, a atuação como Orientadora de Estudos do Pnaic em Aquidauana/MS, durante os anos de 2013 e 2014, levou-me, portanto, ao interesse em pesquisar em que medida o Pacto poderia provocar alterações na percepção dos coordenadores sobre sua função e em relação à articulação que se presume haver entre coordenação pedagógica e a formação profissional docente. Analiso nesse capítulo o que prevê a formação do Pacto, o que este preconiza quanto à função do coordenador e quais transformações na prática alfabetizadora o programa propõe.

No terceiro capítulo, acrescento em minha narrativa o meu encontro com a abordagem teórica e epistemológica eleita para essa análise: o método (auto)biográfico, e qual a sua potencialidade para auxiliar a compreensão dos fenômenos educativos, a partir da consideração dos sujeitos como protagonistas da ação educativa e não executores de tarefas, uma vez que, para Souza (2008, p. 45), “[...] Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes.” Nesse capítulo, são apresentadas e analisadas as entrevistas narrativas realizadas com três coordenadores que acompanharam como ouvintes voluntários as formações do PNAIC e três professores que participaram da formação nos anos de

2013-2014, a fim de desvelar os desafios e especificidades do trabalho com a alfabetização conforme estabelecido pelo Pnaic e o seu objeto de avaliação externa específica – a ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização.

Por fim, como uma das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, trago no Apêndice A uma proposta de intervenção, em que apresento, por meio da construção teórica realizada nesta pesquisa, uma proposta de formação e atuação do coordenador pedagógico junto aos professores alfabetizadores, centrada no conceito de Desenvolvimento Profissional Docente proposto por Day (2001), que poderá ser executada junto a Rede Municipal de Ensino - REME de Aquidauana – MS.

1 O PAPEL E A AÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA FRENTE AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

As experiências vividas como docente e narrada na introdução deste relatório, consideradas pela direção daquela escola como exitosas, podem ter tido influência nos rumos tomados por minha trajetória profissional a partir de 2011. Esse entendimento não significa uma “[...] propensão a tomar-[me] o ideólogo de [minha] própria vida, selecionando, em função de uma intenção global, certos acontecimentos *significativos* e estabelecendo entre eles conexões para lhes dar coerência, como as que implica a sua instituição como causas [...]” (BOURDIEU, 1998, p.185, grifo do autor), conforme a crítica de Pierre Bourdieu em *A ilusão biográfica*. Os fatos narrados, quando se faz um memorial formativo com intenção científica, são ressignificados pelo sujeito, que atribui a eles novos sentidos a partir da reflexão sobre suas memórias, não para dar-lhes uma intencionalidade, mas para entendê-los como parte das tessituras que foram formando a pessoa que as narra no presente.

Feita essa ressalva, introduzo esse capítulo com a narrativa da fase da minha trajetória pessoal e profissional que me levou à coordenação pedagógica. Em março de 2011, fui convidada para assumir o cargo de coordenadora do 6º ao 9º ano. De imediato não aceitei, pois não me sentia preparada para a função, por acreditar que o coordenador pedagógico tem que estar sempre além do professor, para poder bem orientá-lo. Porém, para eles, ser “criativa”, “comunicativa”, “curiosa” e “esperta” era o suficiente.

Iniciei os trabalhos como coordenadora pedagógica, após treze anos de efetivo exercício do magistério, e a frase que mais ouvia era “*você vai ajudar a gente, você é criativa e tem bastante material*”.

Tudo novo de novo e, além da ementa curricular tinha em mãos o PPP e a LDB. Não conhecia o acervo da escola e nenhum outro instrumento teórico que pudesse orientar o trabalho. Minhas referências práticas com coordenadoras pedagógicas eram as professoras das duas escolas em que havia trabalhado nos anos anteriores: Sônia Nemer e Ana Rita Marques, por isso fui buscar ajuda com elas, que repetiram as mesmas observações dos gestores da escola municipal.

A Escola Erso Gomes contava, em 2011, com 920 discentes, nos dois turnos, sendo que destes 420 eram do 6º ao 9º ano e 49 professores, cuja vida funcional trazia na memória devido os 13 anos trabalhados no administrativo do executivo municipal e

isso, durante o acompanhamento da hora atividade emergia e o professor buscava desviar o foco do pedagógico para a carreira profissional. Não que isso me incomodasse, mas percebi que o hábito de planejar com o coordenador pedagógico durante o Horário de Trabalho Coletivo Pedagógico – HTCP, como eu ansiava, não seria nada fácil de conquistar. Lembrei-me de que desde que assumi o concurso na rede municipal realizei as horas atividades sozinha, sem a presença de um coordenador, que somente ia até a sala dos professores, chegava à cabeceira da mesa e perguntava: *“você está precisando de alguma coisa? Se precisar é só chamar estou na minha sala...”*, mas, não esperava resposta. Diferente do vivido nas escolas estaduais onde a coordenadora estava presente, e registrava tudo que fazíamos ou não durante a hora-atividade.

Diante disso foi preciso estabelecer um diálogo com os colegas e juntos firmarmos alguns combinados para o desenvolvimento do HTCP. Pelo silêncio que reinou durante a reunião ficou claro que essa ação não era bem-vinda. Duas colegas disseram-me que sabiam o que fazer e que cumprir a ementa com os conteúdos era o que bastava, sempre foi assim. Perguntei então, se daquele jeito estava dando certo e se estavam contentes com os resultados. Citei o projeto que realizamos no ano anterior e a resposta da professora de ciências, 18 anos de concurso, caiu-me com um balde de água fria: *“ah, essas coisas de projeto só dá trabalho e é coisa sua...você sabe fazer eu não, e não quero... falo por mim quem quiser que faça, o problema aqui é indisciplina.”*

Naquele momento não entendia o porquê da resistência, cheguei até pensar em ignorância, mas hoje entendo que o processo necessita de formação contínua, mediação e não de fiscalização, que o professor e o coordenador, têm saberes experienciais que se constroem e se constituem na ação docente, visto que os saberes da experiência são aqueles provenientes da história de vida pessoal de cada professor e também são saberes produzidos pelos professores no cotidiano de sua prática. (ALMEIDA, 2010, p. 1).

O ano de 2011 foi bastante instigante, pois em abril, com o resultado das avaliações do 1º bimestre, os gráficos registraram, do 6º ao 9º ano, 60% de alunos abaixo da média. O que fazer? O que levou àquele resultado? Naquela nova função, com esse quadro geral de rendimento em baixa e metas a cumprir, os colegas começaram a distanciar-se. Isso após a realização de algumas mudanças na organização da sala de professores, armários, livros e o registro dos momentos de orientação e acompanhamento do corpo docente. Percebemos que não agradou. Durante as horas atividades, quando solicitava o caderno de planejamento aos colegas ouvi muito a

máxima: “*prefiro planejar em casa, pois lá eu tenho espaço, meus livros, computador, silêncio, aqui não dá não.*” Esse foi mais um sinal sobre o descontentamento dos colegas professores e a segunda barreira entre mim e a maioria deles.

Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais [...] (TARDIF, 2007, p. 21).

Assim, juntamente com a direção, tratamos de perseguir os vocábulos *livros, computador e silêncio*. Buscamos no acervo da escola o que havia sobre cada área do conhecimento, bem como em relação à formação de coordenador pedagógico e disponibilizamos para uso coletivo. Quanto ao espaço, a direção adquiriu uma estante maior, reformou os sofás e a pintura da sala, por meio de doações de amigos e familiares. Os dois computadores foram limpos e formatados; conseguimos uma impressora matricial que funcionou por três meses. Somente o último item não pode ser atendido em sua totalidade, pois além da sala ficar no meio do pavilhão central/pátio, a conversa naquele espaço durante o HTCP era constante e o silêncio não conseguia lugar ali.

Entendi com essa atitude que não se tratava apenas de manter a zona de conforto ou acomodar-se, mas sim de se permitir compartilhar saberes, ações bem sucedidas ou não; naquele momento eu estava coordenadora pedagógica e não me sentia como se fosse, não sabia “ser coordenadora” e isso me inquietava, incomodava.

Atendendo a orientação da diretora-adjunta, alfabetizadora exemplar que integrou o PROFA e o Pró-letramento, com 20 anos de experiência no magistério, iniciei um processo de observação e repeti a ação daquela colega que chegava na cabeceira da mesa dos professores e perguntava se tudo estava bem. De fato, o processo de constituição identitária do coordenador:

[...] tem, em sua base, as características da docência, visto que são as experiências decorrentes desta função que estruturam e sustentam a coordenação pedagógica, no momento de seu ingresso na função. De outro lado, o fato de os coordenadores pedagógicos terem pouco tempo nesse exercício e na escola em que estão atuando e de não terem escolhido ingressar na coordenação coloca-os diante de enormes desafios a sua identificação com as atribuições da coordenação, e, por conseguinte, à constituição de sua identidade profissional. (PLACCO, SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 765).

Minha tarefa na escola não era somente de estar com e atender aos professores, havia também a área administrativa, encaminhamentos de ofícios, atendimento aos pais/responsáveis, Conselho Tutelar e a organização de todos os momentos festivos, tanto os que envolviam a comunidade interna quanto a externa. Eu era “fazedora” de coisas, muitas coisas. A jornada diária iniciava às 06h50min e ia até às 12h, com retorno às 12h50min e saída para o lar entre 19h30min e 21h. Reuníamos-nos todos os finais de tarde para avaliar o dia e planejar o dia seguinte.

No segundo semestre de 2011, ao ler os planejamentos que me foram entregues pelos professores, notei que eram meras cópias da ementa ou dos livros didáticos e que os registros em diários de classe resumiam-se em: Substantivo simples; Exercícios de Fixação.

Em agosto desse ano tomei conhecimento da Lei Complementar nº 030 de 30 de maio de 2011, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de Aquidauana. O artigo 10 da referida Lei diz que é de competência do Coordenador Pedagógico: planejamento escolar, administração escolar, supervisão escolar, orientação escolar, consultoria e suporte pedagógico e direção escolar (na ausência do diretor). Já o artigo 12 elenca as atribuições do cargo de coordenador pedagógico, 24 (vinte e quatro) no total.

Comparando o que a lei dispõe como atribuições para os três maiores cargos da escola temos: professor 19 (dezenove), coordenador 24 (vinte e quatro) e diretor 13 (treze) o que evidencia “as três dimensões: articulador, formador e transformador” incutida ao CP, evidenciando os estudos de Placco ao afirmar que “[...] o papel central do CP é o de formador de seus professores.” (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011, p.226).

Com isso foi possível visualizar e tornar claro aos docentes e gestores a importância do cargo/função do CP, ou seja, o coração da escola é o pedagógico. Costumo dizer que assim como crianças bem cuidadas pelas famílias, em sua maioria são ótimos alunos, professores bem orientados pelos coordenadores são excelentes professores. Fechamos 2011 com 35% dos educandos retidos.

No ano de 2012, com o entendimento de que competências e habilidades são construídas diariamente, desenvolvemos uma ficha de acompanhamento tendo como base o que a ementa curricular e o inciso IV do artigo 123 da Lei Complementar

030/2011 (AQUIDAUANA, 2011). A ficha trazia, a partir do 6º ano o que o ano anterior previa no tocante a aquisição ou não de competências e habilidades para ingressar para o ano seguinte. Por exemplo: professor de Língua portuguesa do 6º ano deverá, no início do ano letivo, realizar análise diagnóstica individual de cada aluno, respondendo a ficha com o disposto na ementa para a saída da criança no final do 5º ano e assim sucessivamente. Ao final do ano letivo, esse mesmo professor fará o diagnóstico final tendo como base o disposto na ementa para que o aluno atinja no final do 6º ano. Não foi nada fácil, muitas fichas, várias turmas, muito trabalho, mas os colegas gostaram do resultado, principalmente porque as fichas resolveram, em parte, o andamento dos conselhos de classe finais.

O ano de 2013 iniciou com muitas expectativas devido ao novo governo municipal e, com ele, mudança geral de gestores, mas permaneci no cargo.

1.1 O coordenador pedagógico na história da educação

No percurso histórico, a função/cargo de coordenador pedagógico teve seu reconhecimento após a necessidade de se reestruturar o ensino no Brasil, na década de 1990. Esse movimento buscou organizar o trabalho didático, o currículo, a formação, a gestão, bem como os recursos financeiros que o sustentam, fato que se concluiu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) que, neste ano de 2016, completa vinte anos.

Com a LDB, o sistema nacional de educação estruturou-se em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, o que implicou uma maior organização da área pedagógica das escolas, visto que, com a inserção de políticas públicas de valorização do professor e de avaliações pedagógicas externas propostas pela nova lei, a gestão do espaço físico, os direitos da diversidade/inclusão, entre outros, tornaram-se responsabilidade do corpo docente e gestores das escolas, gerando a necessidade de um profissional específico nessa função para auxiliar, articular, mediar, provocar e colaborar com a organização didática, pedagógica e as relações humanas coletivas no contexto escolar.

Em seu artigo 64, a LDB dispõe sobre a formação do coordenador pedagógico:

A formação de profissionais de educação para a 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, garantindo nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, n.p).

Em Aquidauana, o cargo de Especialista em Educação está em extinção, tendo o último concurso para Coordenação Pedagógica, com 06 (seis) candidatos aprovados para atender a REME, ocorrido em 1988, há 28 anos. Não há na procuradoria jurídica do município edital do evento, nem qualquer outro ato legal que elenque as atribuições para o cargo. Somente em 2011, por meio da Lei Complementar nº 030/2011 de 30 de maio de 2011, foi criado o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica de Aquidauana/MS, que em seu bojo preconiza a formação do coordenador pedagógico e elenca suas atribuições.

Diante das experiências vivenciadas na função e no espaço escolar, parto da hipótese de que a função de *colaboração* junto aos docentes é a mais significativa, considerando-se as transformações pelas quais a escola tem passado no sentido de que se tem, atualmente, uma maior cobrança da sociedade para que esta seja reflexiva e interativa. Essas transformações, segundo Nóvoa (2016, p 32) trouxeram a “[...] convicção de que estamos a assistir, neste início do século XXI, a um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas”, justificando a necessidade de investimento nas funções que os auxiliam a produzir e compartilhar seus saberes.

De fato, na história da educação, a função de Coordenador Pedagógico assistiu, nos anos 1970, no que se refere às “preocupações educativas”, a racionalização do ensino, seguida, nos “[...] anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo e nos [...] anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino.” (NÓVOA 2016, 32).

No momento histórico atual, a eficácia da gestão desse profissional como articulador do processo de alfabetização deve atender a necessidade contínua de formação advinda do professor.

Nesse sentido, o município de Aquidauana, por meio da Lei Complementar nº 030/2011 de 30 de maio de 2011, criou o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica de Aquidauana/MS, no qual o § 2º do artigo 9º estabelece que a carreira dos profissionais em educação será integrada pelo grupo de profissionais do magistério do município, composto pelo professor e coordenador pedagógico. As competências dos respectivos cargos constam do artigo 10, a saber:

Art. 10. Compete aos Profissionais da Educação do Grupo Magistério e Apoio Operacional as funções de:

I – Professor:

- a) O exercício das atividades de docência;
- b) O suporte pedagógico;
- c) A direção de escola.

II – Coordenador Pedagógico:

- a) Planejamento escolar;
- b) Administração escolar;
- c) Supervisão escolar;
- d) Orientação escolar;
- e) Consultoria e suporte pedagógico;
- f) Direção escolar. (AQUIDAUANA, 2011, n.p.).

Os artigos 11, 12 e 13 trazem uma lista das atribuições dos professores, coordenadores e diretores, na qual encontramos 19 atribuições para professores e 24 para o coordenador pedagógico. Tratam-se de determinações que, em seu conteúdo, mostram-se discrepantes e excludentes no tocante a gestão democrática, pois:

[...] enquanto a atribuição corresponde à identidade para o outro, a pertença indica a identidade para si, e o movimento de tensão se caracteriza, justamente, pela oposição entre o que esperam que o sujeito assuma e seja, e o desejo do próprio sujeito em ser e assumir determinadas formas identitárias. (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA 2011, p.239).

A referida lei impõe atribuições, mas a gestão não dá suporte para sua realização, visto que nas treze escolas municipais há, atualmente, apenas três coordenadores pedagógicos concursados e os demais são professores de diversas áreas que estão na função, sem acompanhamento e/ou formação continuada para os mesmos.

Para visualizar melhor esse processo organizacional em relação à identidade e autonomia do CP foi necessário realizar um levantamento histórico desse processo, cujo registro trago aqui em forma de quadro, com o propósito de fixar melhor os períodos e seus desdobramentos. O quadro traz o ano, o ato normativo, qual a função e ou denominação dada ao cargo e o papel que cada norma atribuía/atribui ao profissional que auxiliava o professor na escola. Assim vejamos:

Quadro 1. Desenvolvimento histórico da função do Coordenador Pedagógico - CP

Ano	Fundamentação	Função/denominação	Papel
1549 Pedagogia tradicional (Jesuítas)	Sistema de ensino conhecido como <i>Rátio Studiorum</i> - Companhia de Jesus	Reitor a prática do diretor escolar Prefeito de Estudos a ação supervisora no acompanhamento do trabalho dos professores e na supervisão do cumprimento da programação dos estudos	Supervisionar e controlar o trabalho do professor, bem como o seu cumprimento (controle social)
1759 Reforma pombalina que culminou na expulsão dos jesuítas.	O sistema de ensino foi extinto e junto com ele o cargo de prefeito de estudos, havendo um retrocesso nos aspectos educacionais.	Nesse período foram admitidos professores leigos para as aulas régias. Passou a haver o cargo de diretor geral de estudos e a designação de comissários para fazer em cada local, o levantamento do estado das escolas.	A ideia de supervisão continuava presente, englobada nos aspectos político-administrativos (inspeção e direção), representada no papel do diretor geral e a parte da direção, coordenação e orientação do ensino foi delegada a comissários ou diretores de estudos, em nível local.
1827 Formulada a primeira lei para a instrução pública, por Dom Pedro I.	Lei de 15 de outubro de 1827, no artigo 5º, institui o método chamado de Ensino Mútuo.	O professor exerce duas funções docência e supervisão, instruindo monitores e supervisionando suas atividades de ensino, assim como a aprendizagem de todos os alunos.	Pela ineficácia do processo foi delegado o papel de supervisor a um outro agente: o inspetor escolar. Ele deveria inspecionar, pessoalmente ou com a ajuda de delegados ou membros do Conselho Diretor, os estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicos ou particulares. Também era sua atribuição realizar exame dos professores e lhe conferir diploma, autorizar a abertura de escolas particulares, reverem livros e corrigi-los ou substituí-los por outros.
1886	Havia um consenso quanto à necessidade da organização de um Sistema Nacional de Educação.	Criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas.	Serviço de supervisão pedagógica no âmbito das unidades escolares

Continua.

Ano	Fundamentação	Função/denominação	Papel
1897		A direção e a inspeção do ensino passaram a ficar sob a responsabilidade de um inspetor geral, em todo o Estado, que era auxiliado por dez inspetores escolares.	Inspetor escolar = fiscalizador

1920 /1924	Surgiram os profissionais da educação como uma nova categoria profissional, impulsionados pela criação da Associação Brasileira de Educação em 1924.	Técnicos em educação, cuja função era de tratamento técnico dos assuntos profissionais, sob responsabilidade do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.	Técnicos em educação
1928	Pernambuco na reforma foi o primeiro estado a tratar a parte técnica e a parte administrativa da educação de forma separada, surgindo assim à figura do supervisor distinta do inspetor.		Duas funções: supervisor e inspetor
1932	Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (Dentre eles destacam-se Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Roquette Pinto, Cecília Meirelles).	Esta corrente propunha uma educação ativa, democrática e condizente com os interesses e necessidades da criança, o aluno passa a ser visto como sujeito do processo educativo. (o ensino permanecia dualista, as inovações propostas por essa pedagogia chegaram às escolas particulares e a apenas algumas escolas públicas dos grandes centros).	Professor autoritário; Exposição oral; Repetição, memorização e alunos passivos (folha em branco que vai sendo preenchida com o tempo). Testado por meio de exames.

Continua.

Continuação do Quadro 1. Desenvolvimento histórico CP

Ano	Fundamentação	Função/denominação	Papel
1939 Primeiro curso superior de formação de professores – UNB	Decreto lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939 (Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil).	Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, (criada em 1937), passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Suas finalidades: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das	

		<p>altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;</p> <p>b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;</p> <p>c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino.</p> <p>Art. 7º - instituiu o curso de pedagogia de 3 anos de duração (bacharel)²</p>	
1961	<p>Lei 4.024/61, de 20/12/1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.</p> <p>Passou haver uma organização estatal com a criação do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais de Educação.</p>	<p>Os cursos de pedagogia eram responsáveis pela formação dos pedagogos, que eram técnicos ou especialistas em educação e exerciam várias funções.</p>	<p>Orientação Educativa e da Inspeção</p> <p>Orientação Educativa e da Inspeção</p> <p>Art. 62. [...] orientador de educação [...] atender às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam.</p> <p>Art. 65. O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino.</p>

Continua.

Continuação do Quadro 1. Desenvolvimento histórico CP

Ano	Fundamentação	Função/denominação	Papel
1971	Lei 5692/71 de 11.08.1971.	<p>Art. 10. Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade.</p> <p>Art. 33. A formação de administradores, planejadores,</p>	

² NOTA: Os atos que normatizam o curso de Pedagogia, ao longo da história são: Decreto-Lei nº 1190 de 04 de abril de 1939; Parecer CFE nº 251/62 e Parecer CFE nº 252/69.

		orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.	
1985	Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985.	Estatuto do Magistério Paulista, Republicada por ter saído com incorreções no D.O. de 28.12.85	Artigo 5º - O Quadro do Magistério é constituído de série de classes de docentes e classes de especialistas de educação, integradas aos Subquadros do Quadro do Magistério, na seguinte conformidade: I - série de classes de docentes: a) Professor I - SQC-II e SQF- b) Professor II - SQC-II e SQF- c) Professor III - SQC-II e SQF-I. II - classes de especialistas de educação: a) Orientador Educacional - SQC-II; b) Coordenador Pedagógico - SQC-II; c) Assistente de Diretor de Escola - SQC-I; d) Diretor de Escola - SQC-II; e) Supervisor de Ensino - SQC-f) Delegado de Ensino - SQC-Artigo 6º - Além dos cargos e funções-atividades do Quadro do Magistério a que alude o artigo anterior, poderá haver, na unidade escolar, posto de trabalho de Professor Coordenador.

Continua.

Continuação do Quadro 1. Desenvolvimento histórico CP

Ano	Fundamentação	Função/denominação	Papel
1996	Lei 9.394/96, de 20/12/1996 – LDB.	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.	Trata de formação do profissional que deverá trabalhar na administração pedagógica escolar, mas não identifica as atribuições da função.

Fonte: Saviani (2002)

Organização: A autora.

De acordo com o Quadro 1, em 2016 somamos 467 anos da História da Educação no Brasil e até hoje só identificamos claramente na escola a função do aluno, dos pais, do professor, do diretor, dos demais servidores administrativos, menos daquele que, pela nomenclatura do cargo, é o regente dessa orquestra, visto que sob o seu comando estão o planejamento, o ritmo, a melodia, os instrumentos, as notas e a beleza ou não da regência do professor: o coordenador pedagógico.

Inspetor, Supervisor, Orientador, Coordenador, afinal o que difere a função de cada um?

O Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio do Parecer 252/1969, modificou a concepção do curso de Pedagogia e determinou que as habilitações dar-se-iam, a partir de então, seguindo os moldes tecnicistas de formação de professores, sendo oferecidas em nível de graduação, surgindo aqui as disciplinas Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar.

Analisei essas diferenças por meio dos conceitos postos em atos normativos, iniciando, porém, pelo significado de cada vocábulo e posteriormente pelo que diz a normatização.

A palavra inspecionar, segundo o dicionário Houaiss (2001, p. 501) é o “Ato ou efeito de fiscalizar; fiscalização, supervisão, observação.” Etimologicamente é de origem latina *inspectio*. O Artigo 65º da Lei nº 4.024/1961 nos diz que o Inspetor de Ensino é aquele profissional que deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino. Portanto é uma função fiscalizadora/vistoriadora e administrativa.

A palavra supervisionar, segundo o mesmo dicionário, significa “dirigir, inspecionar, controlar.” (HOUAISS, 2001, p. 822). Essa função surgiu com a Lei [s/n] de 15 de outubro de 1827, que em seu Artigo 5º instituiu o método chamado Ensino Mútuo. De acordo com a lei, o professor deveria exercer duas funções: docência e supervisão, com o objetivo de instruir monitores e supervisionar (controlar) suas atividades de ensino e a aprendizagem de todos os alunos. Também uma função controladora/vigilante e administrativa.

Quanto ao significado do vocábulo orientar temos: “indicar a direção; nortear.” (HOUAISS, 2001, p. 632). Essa função surge com a Lei 4.024/1961, Artigo 62º, que a define como “Orientação Educativa e da Inspeção”, sendo que o “[...] orientador de educação [deve] atender às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que

se destinam.” (BRASIL, 1961, n.p.). Esse profissional deveria, portanto, atuar diretamente com os alunos, norteando suas escolhas vocacionais, seu ajuste social no âmbito escolar, entre outras funções. Enquanto o professor seria o responsável pelo ensino e a aprendizagem do aluno, tendo um currículo a seguir, o orientador educacional trabalharia com o que o aluno lhe trazia, por meio das emoções, sentimentos, valores. Consistia, assim, em uma função de análise comportamental/psicológica, mas tecnicista.

O vocábulo coordenar significa “organizar (-se) de forma metódica; estruturar, ordenar (-se).” (HOUAISS, 2001, p. 225). Como cargo na Educação brasileira, a nomenclatura Coordenador Pedagógico surgiu pela primeira vez em 1985, por meio da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, que dispôs sobre o Estatuto do Magistério Paulista, republicada, por ter saído com incorreções, no Diário Oficial de 28 de dezembro de 1985, com a seguinte redação:

Artigo 5º - O Quadro do Magistério é constituído de série de classes de docentes e classes de especialistas de educação, integradas aos Subquadros do Quadro do Magistério, na seguinte conformidade:

I - série de classes de docentes: a) Professor I - SQC-II e SQF-I; b) Professor II - SQC-II e SQF-I; c) Professor III - SQC-II e SQF-I.

II classes de especialistas de educação: a) Orientador Educacional - SQC-II; b) Coordenador Pedagógico - SQC-II; c) Assistente de Diretor de Escola - SQC-I; d) Diretor de Escola - SQC-II; e) Supervisor de Ensino - SQC-II; f) Delegado de Ensino - SQC-I.

Artigo 6º - Além dos cargos e funções-atividades do Quadro do Magistério a que alude o artigo anterior, poderá haver, na unidade escolar, posto de trabalho de Professor Coordenador. [...]

Da Designação para Posto de Trabalho

Artigo 21 - A designação do Professor Coordenador, com validade por um ano, será precedida de escolha entre os docentes da unidade escolar, pelos seus pares, à época do planejamento escolar, recaindo a preferência dentre ocupantes de cargo de docente e suas funções serão exercidas sem prejuízo da docência.

§ 1º - Para a designação prevista no “caput”, o docente deverá ter 3 (três) anos de exercício no Magistério Público Oficial de 1º e/ou 2º graus da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo;

§ 2º - Poderá haver Professor Coordenador de matéria, de matérias afins, de cursos e/ou de projetos, na forma a ser regulamentada.

§ 3º - Pelo desempenho das funções de coordenação de que trata o “caput”, ao docente serão atribuídas até 16 (dezesesseis) horas-aula, na forma a ser regulamentada. (SÃO PAULO, 1985, n.p):

A função aparece constituída no caput do Artigo 5º, mas sua designação ocorria por meio da escolha entre os colegas, na escola. Essa função iniciou, portanto com o

espírito colaborativo, democrática, reflexiva, e estritamente voltada para o âmbito pedagógico da escola.

Quanto às atribuições dessa função, encontramos as mais diversas possíveis, o que corrobora para a falta de identidade do profissional e um grande conflito de ações e não ações inerentes a ela.

Destarte, busquei junto ao Ministério do Trabalho e Emprego - MTE, algum registro que classificasse a função e localizei o documento denominado nova Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, editada em 2002, após trabalho intenso que mobilizou todo o país, contando com pesquisadores da Unicamp, UFMG, USP e os profissionais do SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, e regulamentada pela Portaria Ministerial nº. 397, de 9 de outubro de 2002.

Na CBO/2002 o profissional Coordenador Pedagógico está registrado sob o nº 2394-5 conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1. Profissão de CP na Classificação Brasileira de Ocupações

TÍTULO	CBO 2002	TÍTULO	CBO 2002
Controlador de orçamento	4102-30	Coordenador de programação em operação de equipamento de exibição em televisão	3732-10
Controlador de pátio de sucata	8214-45	Coordenador de projetos de manutenção	1427-05
Controlador de pragas	5199-10	Coordenador de projetos sociais	1311-20
Controlador de produção	4142-10	Coordenador de recepção	4201-25
Controlador de qualidade	3912-05	Coordenador de restaurante	1415-10
Controlador de serviço de transporte rodoviário	3423-10	Coordenador de RH	1422-05
Controlador de serviços de máquinas e veículos	3421-15	Coordenador de serviço de orientação pedagógica	2394-15
Controlador de serviços de produção	4142-10	Coordenador de serviços de manutenção	1427-05
Controlador de tráfego	3424-10	Coordenador de tráfego rodoviário	3423-05
Controlador de tráfego aéreo	3425-05	Coordenador de turismo	3548-15
Controlador de tráfego - na mineração	7111-30	Coordenador de turno - área de fibras	8301-05
Controlador de voo	3425-05	Coordenador de turno - área de papel	8301-05
Controler (contador)	2522-10	Coordenador de vendas (restaurante)	1415-10
Coordenador administrativo	4101-05	Coordenador do serviço público estadual e distrital	1114-10
Coordenador auxiliar de curso	2394-05	Coordenador do serviço público federal	1114-05
Coordenador de administração de pessoal	1422-10	Coordenador escolar	2394-05
Coordenador de área (judô)	3772-30	Coordenador executivo	1311-15
Coordenador de artes gráficas	7606-05	Coordenador geral de operações de correios	1226-05
Coordenador de associação quilombola	1130-15	Coordenador geral do serviço público federal	1114-05
Coordenador de bordado	7603-10	Coordenador pedagógico	2394-05
Coordenador de caldeiraria	7201-10	Coordenador técnico de eletromecânica	9501-10
Coordenador de câmara de chegada	3772-10	Copeiro	5134-25
Coordenador de cobrança	4201-10	Copeiro de bar	5134-25
Coordenador de compras	1424-05	Copeiro de eventos	5134-25
Coordenador de contabilidade	2522-10	Copeiro de hospital	5134-30
Coordenador de corte na confecção do vestuário	7603-05	Copeiro de hotel	5134-25
Coordenador de costura do vestuário	7603-10		

Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2002)

Além do código de classificação, veja abaixo como a CBO elenca as demais denominações, ocupações relacionadas, descrição sumária, formação e experiência e as condições gerais de exercício referentes à função do coordenador pedagógico.

Quadro 2. Coordenador Pedagógico - MTE

CÓDIGO 2394-05	SINONIMOS DO CBO	OCUPAÇÕES RELACIONADAS
2 - Profissionais das Ciências e das Artes 23 - Profissionais do Ensino 239 - Outros profissionais do ensino não classificados anteriormente 2394 - Programadores, avaliadores e orientadores de ensino 239405 - Coordenador pedagógico	2394-05 - Auxiliar de coordenação de ensino fundamental de primeira a quarta séries 2394-05 - Auxiliar de coordenador escolar 2394-05 - Coordenador auxiliar de curso 2394-05 - Coordenador de disciplina e área de estudo 2394-05 - Coordenador de ensino 2394-05 - Coordenador escolar	2394-10 - Orientador educacional 2394-15 - Pedagogo 2394-20 - Professor de técnicas e recursos audiovisuais 2394-25 - Psicopedagogo 2394-30 - Supervisor de ensino 2394-35 - Designer educacional
DESCRIÇÃO SUMÁRIA	FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA	CONDIÇÕES GERAIS DE EXERCÍCIO
Implementam, avaliam, coordenam e planejam o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Atuam em cursos acadêmicos e/ou corporativos em todos os níveis de ensino para	O exercício dessas ocupações requer curso superior na área de educação ou áreas correlatas. O desempenho pleno das atividades ocorre após três ou quatro anos de exercício profissional.	Atuam em atividades de ensino nas esferas públicas e privadas. São estatutários ou empregados com carteira assinada; trabalham tanto individualmente como em equipe interdisciplinar, com supervisão ocasional, em ambientes fechados e em horários diurno e noturno. Em algumas atividades podem trabalhar sob pressão, levando-os à situação de estresse.

<p>atender as necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Viabilizam o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas.</p>		
---	--	--

Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego – MTE (2002)

Diante do exposto e considerando que no quadro de pessoal da Gerência Municipal de Educação de Aquidauana – MS a nomenclatura utilizada para o profissional que integra a gestão escolar e deverá auxiliar o professor é Coordenador Pedagógico, na próxima seção irei discorrer sobre esse processo, dialogando com alguns teóricos que me levaram a refletir e compreender melhor sobre a relação professor e coordenador pedagógico.

1.2 A coordenação pedagógica e os professores: sujeitos aprendentes

O êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor. (DEWEY, 2001).

Compartilhar saberes sempre em busca do desenvolvimento do professor é algo intenso, mas nem sempre bem-vindo. Nesse sentido, esta seção traz uma reflexão sobre como ocorre a comunicação entre Coordenador Pedagógico - CP e Professor Alfabetizador – PA, apontando para outras possibilidades, ressaltando que em um diálogo franco e reflexivo entre esses dois profissionais há a possibilidade de fomentar a harmonia pedagógica e social no espaço escolar.

Eliana Lisboa (2003), com a obra *O menino lia e a escola não sabia*, leva-nos a refletir sobre os conceitos (pré)concebidos sobre o que é ler, escrever, ensinar a ler e a escrever. O ato de ler não se constitui um problema apenas em relação às crianças em processo de alfabetização, pois, observa-se que tem se manifestado em toda equipe docente e de gestão escolar. Lieberman (1996) aponta que:

[...] uma perspectiva centrada no aprendente é muito mais importante do que uma perspectiva centrada na instrução quando se pretende promover e gerir, de forma eficaz, o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. (LIEBERMAN, 1996³, p.187, apud DAY, 2001, p. 18)

Para tanto, é fundamental na escola a presença de um profissional experiente, motivado, pesquisador e mediador, que proponha caminhos para que a construção do conhecimento coletivamente construído aconteça, um profissional “[...] com a consistência e a seriedade necessárias [...]” (ALMEIDA; PLACCO, 2013, p. 73). Geralmente, esse papel é atribuído ao coordenador pedagógico.

Como nesse trabalho o foco é o ciclo de alfabetização, entende-se que, além da experiência do professor alfabetizador, esse processo requer o acompanhamento compartilhado do coordenador pedagógico às ações propostas após a análise diagnóstica pertinente realizada pelo professor.

Para que isso ocorra, Liberman (1996, p.187, apud DAY, 2001, p. 18) apresenta subsídios para que o coordenador não perceba os “[...] professores como simples ouvintes de novas ideias ou conceitos [...]”, por meio de práticas de formação e colaboração que possibilitem a ambos “[...] compreender a prática de ensino, como agentes envolvidos nas decisões [...]”, oferecendo “[...] os apoios organizacionais necessários para aprender na escola e para desenvolver mecanismos de apoio mais amplos.” Essas ações podem proporcionar oportunidades para surgirem ideias inovadoras e transformadoras do espaço escolar.

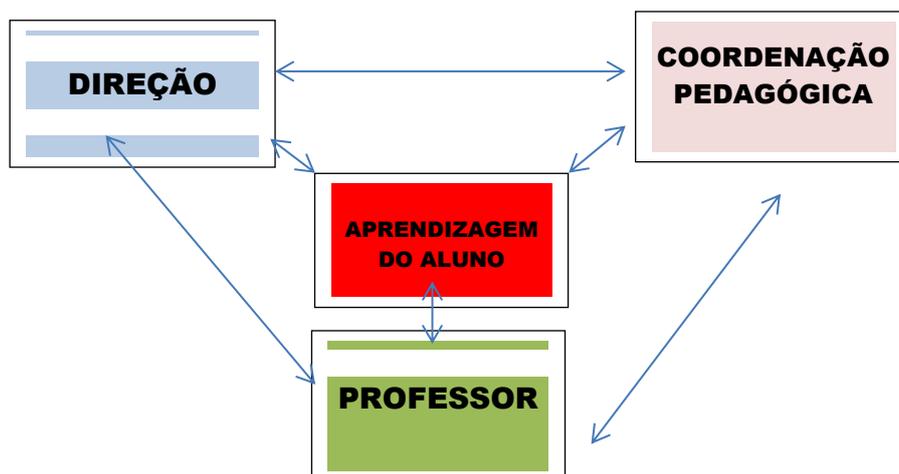
Placco e Souza (2006, p. 81) afirmam ainda que, a continuação e a consolidação da aprendizagem acontecem no meio da problemática, na experimentação de sucessos e fracassos, na prática de ensino, refletida e dialogada.

O Desenvolvimento Profissional Docente – DPD acontece, portanto, quando na escola a tríade direção, coordenação pedagógica e professor têm como objetivo principal o aprimoramento do saber discente. “Portanto não se trata de polarizar as funções, como: ao CP cabe o pedagógico e ao diretor, o administrativo, pois ambos realizarão uma gestão com vistas à aprendizagem do aluno”. (ALMEIDA; PLACCO, 2013, p. 73).

³ LIEBERMAN, A. Practices that support teacher development: transforming conceptions of professional learning. In: MCLAUGHLIN, M. W.; OBERMAN, I. (Eds.). **Teacher learning: new policies, new practices**. New York: Teachers College Press, 1996. p. 185-201.

Conforme evidencia a Figura 2:

Figura 2. Tríade Direção, Coordenação e professor



Fonte: Produção própria.

É preciso legitimar a função do CP, buscando a profissionalização e a real identidade desse profissional (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 19), a fim de que sua autonomia e reais atribuições, voltadas para o pedagógico, sejam definidas e respeitadas.

1.3 O DPD e a ação do coordenador pedagógico frente a isso.

A formação continuada em serviço faz do coordenador pedagógico um pesquisador e educador. No entanto, “[...] ser educador dos professores é uma tarefa colocada em segundo plano no cotidiano adverso da maioria das escolas.” (ALMEIDA; PLACCO, 2013, p.86).

Partindo desse princípio, Almeida e Placco (2013) destacam que o *coordenador educador* deve apropriar-se de alguns instrumentos, com pressupostos e procedimentos que possam contribuir com o seu compromisso, na formação do professor centrada na escola, como dispõe o Quadro 3:

Quadro 3. Coordenador educador.

PRESSUPOSTOS	PROCEDIMENTOS	INSTRUMENTOS
Todas as pessoas da escola merecem viver processos de aprender e ensinar.	Ouvir os professores e os alunos.	Registros sobre experiências, sobre narrativas selecionadas pelos professores, com destaque de problemas identificados e de conquistas.
Todos criam palavras sobre o que vivem na escola. Quais são elas?	Intervir, criticando e corrigindo eticamente.	Mapeamentos de representações/opiniões/saberes de alunos e professores e diagnósticos de contextos.
Na escola da experiência, agir, pensar, sentir e aprender se integram.	Planejar coletivamente o processo de formação, contemplando escutas e necessidades identificadas além da escuta.	Análises dos mapeamentos e dos registros das experiências.
O fazer/saber educacional não está dado em manuais.	Construir rotina de crescimento intelectual afetivo e cidadão.	Estudos de casos para problematização de processos.
Todo ser humano tem direito a ser corrigido.	Construir autonomia em processos negociados.	Elaborar registros identificação/explicitando objetivos a ser conquistados pessoal e coletivamente.
A vida está cada vez mais difícil: precisamos nos ajudar.	Avaliar coletiva e individualmente o processo de formação.	Elaborar levantamentos e análises de cada contribuição para compor o projeto de dados.

Fonte: (ALMEIDA; PLACCO, 2013, p. 86-87).

Assim sendo, fica evidenciado com os estudos até aqui compartilhados, especialmente os registros do quadro 1, que um CP experiente, reflexivo, ouvinte, que propõe intervenções, planeja, constrói e avalia primeiro a sua própria prática tem

condições de obter maior êxito no seu processo de ensino e aprendizagem e, por conseguinte no do professor.

Com isso, no próximo capítulo trago informações sobre o PNAIC e como aconteceram as formações de professores alfabetizadores no município de Aquidauana – MS.

2 O PAPEL FORMATIVO DO PNAIC NA ESCOLA

Conforme narrado na introdução do capítulo 1, apesar das muitas expectativas, em relação às mudanças no governo municipal e, conseqüentemente, nos gestores das escolas, em 2013 permaneci no cargo de coordenadora pedagógica e, devido minha participação nas formações do Ceale, fui convocada para ser Orientadora de Estudos da turma do 3º ano do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic, com formações periódicas sob a responsabilidade da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Com isso acumulei mais uma função na escola, sendo que os estudos na sede do município aconteciam após o expediente, sábados, domingos e feriados. Somente quando precisávamos vir a Campo Grande para a formação do Pacto éramos dispensadas das atividades escolares.

A jornada de trabalho tornou-se mais pesada, porém o retorno com os estudos superava o cansaço. Iniciei com o Pnaic o processo de pesquisas e, por conseguinte, mais inquietações quanto ao exercício da função como CP surgiram.

O ano de 2013 foi surpreendente. Sempre disse que não era alfabetizadora, mas, com o PNAIC, esse conceito sobre mim mesma recebeu um novo olhar e com ele voltei-me para os anos iniciais que, desde 2010, estavam sem coordenador pedagógico. Quando me dei conta, eu atuava mais com os professores dos anos iniciais que com os do 6º ao 9º.

Como orientadora de estudos do Pnaic, conheci caminhos que me levaram a refletir sobre tudo que havia realizado até então como professora. Descobri que eu não estava sozinha nesse processo de sempre querer fazer diferente e que vários teóricos já haviam pensado naquilo que me inquietava e que eu fazia diversas ações sem saber que já havia estudos sobre isto.

Foi com os estudos do Pnaic que entendi o processo da *práxis* e aí, veio o desequilíbrio e a desconstrução de ideias. Conheci, pela primeira vez, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Telma Ferraz Leal, Artur Gomes de Morais e Magda Soares, dentre outros, que me instigaram a estudar, ler e conhecer mais sobre o processo de alfabetização. Foi durante esse compartilhar de ideias que o Pnaic proporciona, em um grupo de orientadores de estudos, que constatei a necessidade de a gestão pedagógica municipal interagir com o professor alfabetizador, em um processo contínuo, além Pacto.

Isso ficou evidenciado na fala da Orientadora do 1º ano, formada em Pedagogia, 20 anos de efetivo exercício do magistério:

O Pacto é um excelente programa, nos fez refletir, rever conceitos, verdades que defendíamos sem ver o outro lado da questão, mas para dar certo mesmo tem que ter acompanhamento. Em 2013 foi muito bom, conseguimos ir até as escolas e ver como os professores estavam trabalhando, não sendo apenas tarefeiros. Eu fiz o PROFA, foi diferente justamente no monitoramento. É preciso estar mais junto do professor, e o coordenador pedagógico tem que fazer esse papel, que infelizmente não faz. Com aqueles professores que se viram, correm atrás, não esperam acontecer, os alunos avançam. Gostaria de ter mais tempo para poder fazer mais e melhor para nossas crianças. (OE1).

Com esse relato convido o leitor a conhecer, na próxima seção, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, de acordo com a legislação em vigor.

2.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

A partir dos dados do IBGE, com o censo 2010, em que se constatou que o Brasil possuía, à época, 15,2% de crianças em idade escolar que não estavam alfabetizadas, o Ministério da Educação instituiu o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. O primeiro questionamento que surge, logo com o nome dado a essa política pública é: existe uma idade certa para aprender a ler e a escrever? De acordo com os estudos realizados e formalizados pela Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), que instituiu a idade de entrada no ensino fundamental obrigatório de 9 anos, a criança deverá estar alfabetizada ao final do ciclo de alfabetização, ou seja, após 600 dias letivos, consolidando-se a partir dos 8 anos de idade.

O programa pretende atender, então, os dispositivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental no ciclo de alfabetização, conforme dispõe a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010b), em seu artigo 30, que assegura às crianças matriculadas no ciclo de 6 a 8 anos de idade a alfabetização e o letramento, visando também aprimorar o desenvolvimento de variadas formas de comunicação/expressão em todas as áreas do conhecimento, evidenciando-se ainda, além do ensino da linguagem, a aprendizagem da matemática e de artes, a partir da ludicidade.

A estrutura básica do PNAIC centra-se em:

1) Formação continuada de Professores Alfabetizadores, com curso presencial de 2 anos e carga horária de 120 horas por ano, com atividades de estudos praticas compartilhadas coletivamente, cujo acompanhamento é feito pelos orientadores de estudo. Os Orientadores de estudo (OE) são professores das redes que recebem formação específica pela IES responsável por cada estado brasileiro. Em Mato Grosso do Sul, a UFMS foi a instituição responsável. Cada OE participa dos cursos com carga horária de 200 horas de duração por ano, sobre a orientação da IES. Um requisito para ser OE é ser professor da rede de ensino e ter participado do programa Pró-Letramento no município ou estado.

2) Materiais Didáticos e Pedagógicos: as escolas têm recebido do MEC/FNDE, desde o ano de 2010, por meio do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, livros e jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa; obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

3) Avaliações: este eixo compõe-se de três componentes principais: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educando; sistema informatizado, no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano, permitindo aos docentes e gestores uma análise de forma agregada dessas informações e adotar eventuais ajustes; avaliação externa universal, realizada pelo INEP aos alunos do 3º ano, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo. (BRASIL, 2012a).

4) Gestão - Controle e Mobilização Social. De acordo com o Artigo 10º da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, a gestão do Pacto deve acontecer em quatro instâncias:

- Um Comitê Gestor Nacional;
- Uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto;
- Uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e

- Uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede.

Os atos jurídicos de composição dessas instâncias existem, mas a mobilização social não tem acontecido na maioria dos municípios. Alguns gestores demonstram pouco conhecimento sobre o programa e, com isso, tornam-se como alguns PA que não mudam sua prática docente, são simples tarefeiros advindos de um acordo unilateral e não coletivo. Ainda neste eixo, destaca-se a importância do sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC, o SisPacto, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto. Por fim, ressalta-se também a ênfase do MEC no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios. (BRASIL, 2015, p. 10)

Todo esse processo pode ser esquematizado conforme a Figura 3:

Figura 3. Conjunto integrado das ações do Pacto



Fonte: Brasil (2012b, p.12)

O Programa, portanto, foi lançado com o intuito de sanar o grande índice de crianças que chegam ao quinto do Ensino Fundamental I sem ler e escrever corretamente, por meio da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012 (BRASIL, 2012c). A fundamentação legal que o respalda é o parágrafo único do inciso II, do artigo 87 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), assim como o que preceitua as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006b), o Decreto nº 6.094 de 2007, o Decreto nº 6.755 de 2009 (BRASIL, 2009) e o Decreto nº 7.084 de 2010 (BRASIL, 2010a).

Em 2013, como material de apoio didático-pedagógico para os estudos de Linguagem, tivemos 11 cadernos, que visavam a reflexão sobre o que é e como trabalhar com o letramento em todas as áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, História, Matemática, Ciências, Geografia, Arte, Avaliação no Ciclo de Alfabetização, Currículo e Planejamento, Gêneros Textuais, Sistema de Escrita Alfabética – SEA, Projetos Didáticos e Sequências Didáticas e Heterogeneidade).

Cada encontro de formação promovido pela UFMS aos Orientadores de Estudos – OE fomentava estudos teóricos e práticos, por meio de palestras com profissionais e pesquisadores da área educacional. Com a partilha dos conhecimentos pelos palestrantes e o material de apoio do programa, quatro princípios centrais foram considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

1. O Sistema de Escrita Alfabética - SEA é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012a, p.27).

Com isso, percebe-se que o processo de alfabetização é apresentado como uma prioridade nacional para a educação básica. O professor alfabetizador, nesse sentido, precisa criar estratégias que possam conduzir as crianças à leitura e à escrita, por meio do letramento.

O monitoramento das ações desenvolvidas junto aos alunos em cada ano escolar, de acordo com as orientações do PNAIC, deverá ser realizado pelos OEs. Porém, quem está diretamente ligado e presente junto ao professor alfabetizador na escola é o coordenador pedagógico, que não é contemplado no programa com estudos e/ou orientações específicas a sua função.

Como fazer com que o programa tenha seu objetivo alcançado, terminado o processo de formação, se o profissional responsável pelo acompanhamento didático-pedagógico na escola não é orientado sobre como fazê-lo? Como haverá transformação das práticas alfabetizadoras se não há conexão entre a formação recebida pelo professor e a gestão escolar?

O coordenador pedagógico, para atuar coerentemente no Desenvolvimento Profissional Docente – DPD, necessita de conhecimentos sobre como este acontece e o que está envolvido nesse processo. Day (2001) preceitua que o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende não somente das suas vidas pessoais e profissionais, como também das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente.

Dessa forma, a reflexão sobre o Desenvolvimento Profissional Docente implica relacioná-lo aos períodos históricos que nos trouxeram até os dias de hoje, às tendências pedagógicas, ao acompanhamento e o desenvolvimento desse profissional e às responsabilidades e funções a ele atribuídas historicamente.

Nesse sentido Day (2001) reforça a necessidade de uma formação de/com qualidade:

Os professores constituem o maior triunfo da escola. Estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores. Todavia, os professores só poderão realizar os objetivos educativos se tiverem uma formação adequada, e ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira. Uma das principais tarefas de qualquer professor é a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida. É necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores [...] (DAY, 2001, p. 16).

Em entrevista à Revista Nova Escola, Nóvoa (2006, p.2) afirma “[...] é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas reais, que se desenvolve a verdadeira formação [...]”. Para o pesquisador português:

O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Sem perder de vista que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. Aliás, é assim que deve ser mesmo. A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente. (NÓVOA, 2006, p. 44).

A partir desta perspectiva, não se pode pensar a formação e o Desenvolvimento Profissional Docente como externos ao espaço escolar e, portanto, ao trabalho do coordenador pedagógico, pois, ainda que tenham participado de formações específicas, como no caso do PNAIC, é no cotidiano da escola que os saberes serão mobilizados, e esse cotidiano envolve todo o corpo docente e a equipe pedagógica.

Tardif (2002) atribui à noção do “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes (saber, saber-fazer, saber-ser). Nesse sentido, o autor evidencia que os saberes dos docentes são heterogêneos e temporais, provenientes de diferentes fontes e natureza: “[...] o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2007, p. 64).

O autor classifica os saberes docentes em quatro, a saber:

- 1 – Saberes da Formação Profissional: transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada, constituem também saberes relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação;
- 2 – Saberes Disciplinares: são aqueles pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (língua, ciências exatas, ciências humanas, biológicas, etc.);

3 – Saberes Curriculares: são conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes;

4 – Saberes Experienciais: são os resultantes do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. “Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2007, p.38).

O PNAIC, como política de formação, insere-se no tipo de ação que busca provocar a mobilização dos *saberes da formação profissional*, conforme a classificação proposta por (TARDIF, 2007, p.38), procurando causar impacto sobre a zona de conforto existente, tanto em nível de gestão quanto da ação do professor alfabetizador junto a seus alunos.

Porém, no cotidiano escolar, os saberes mais mobilizados são os *experienciais* que envolvem, inclusive, a utilização dos livros didáticos e o acompanhamento da ementa curricular da rede de ensino, sendo, geralmente, pautados na transmissão dos conteúdos previstos por bimestre, com pouca consideração aos conhecimentos prévios da criança.

De fato, o Caderno de Avaliação do Pacto traz, por exemplo, uma ficha de acompanhamento da alfabetização sequenciada em etapas, que pressupõem certo desenvolvimento dos alunos nos três anos do ciclo de alfabetização (Cf. Figura 4):

Figura 4. Ficha de acompanhamento da aprendizagem da leitura

Capacidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Reconhecer a finalidade do texto	X	X	X
Localizar informações	X	X	X
Identificar o tema / o sentido do texto	X	X	X
Elaborar inferência	X	X	X
Estabelecer relação entre partes do texto, por meio e pistas que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes)			X
Compreender o sentido de expressões / palavra do texto			X
Estabelecer relação e intertextualidade			X

Fonte: (BRASIL, 2012d, p.17)

Assim, para atender ao proposto pelo PNAIC, o professor deverá flexibilizar o que é cobrado no currículo da rede em que está atuando, de forma a adequar suas práticas ao que foi sugerido na formação. No entanto, se a coordenação pedagógica da escola não participou ou não tem conhecimento disto, pode cobrar, a partir do currículo oficial e dos conteúdos previstos a serem seguidos, outros procedimentos do professor alfabetizador.

O espaço escolar e o Desenvolvimento Profissional Docente não podem, portanto, serem concebidos de forma não integrada às formações recebidas pelos professores de uma rede de ensino. O Caderno de Apresentação do PNAIC observa:

A equipe ligada à gestão central da Secretaria [...] de cada rede tem como ponto de partida do seu trabalho a promoção de ações com vistas à construção, reformulação, quando necessário, e implementação de propostas curriculares. Isto é, essa equipe precisa planejar ações voltadas à **discussão permanente da proposta curricular**, procedendo às reformulações sempre que isso se fizer necessário. É tarefa dessa equipe, também com base na proposta curricular, planejar as ações de formação continuada e diretrizes gerais para o funcionamento das equipes das escolas, **envolvendo ativamente os docentes e coordenadores pedagógicos**. Desse modo, ficam mais claramente articuladas as dimensões da formação continuada e da prática de ensino. (BRASIL, 2012a, p. 10, grifos nossos).

Ao analisar a proposta curricular do PNAIC, observou-se que esse programa pretende dar continuidade aos programas anteriores: PROFA, de 2001, e Pró-letramento, de 2005, mas, com um diferencial: além da formação continuada, teremos a avaliação do resultado das formações junto aos alunos e a disponibilização de materiais didáticos para as escolas para uso coletivo dos alfabetizadores e alunos.

2.2 Alfabetização segundo o PNAIC

Um dos maiores danos que se pode causar a uma criança é leva-la a perder a confiança na sua própria capacidade de pensar. (FERREIRO, 2008)

Em seu Caderno de Apresentação (BRASIL, 2012a) o PNAIC refuta a ideia de reprodução de métodos, enfatizando a necessidade de clareza sobre a concepção teórica a ser seguida.

[...] o papel da escola, quando se trata do processo de alfabetização, é ensinar o sistema de escrita e propiciar condições de desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos. Isto é, desde os primeiros anos de escolarização, espera-se que os docentes planejem situações de escrita que, ao mesmo tempo favoreçam a aprendizagem do funcionamento da escrita alfabética e possibilitem o acesso aos textos escritos de modo a garantir a inserção social em diversos ambientes e tipos de interação [...] a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática. (BRASIL, 2012a, p. 26).

No PNAIC, o Sistema de Escrita Alfabético é considerado como um sistema notacional e não como um código. Sousa (2014) explica que:

Esse posicionamento teórico implica desconsiderar (como tradicionalmente tem sido feito nas classes de alfabetização) que, ao repetir e memorizar as letras relacionando-as com os sons (fonemas) que elas representam, os alunos automaticamente estariam alfabetizados: poderiam, portanto, com o treinamento adequado, ler e escrever progressivamente sílabas, palavras, frases e textos. (SOUSA, 2014, p. 189).

Para Morais (2005, p. 30), “Compreender como funciona o sistema notacional envolverá um complexo trabalho cognitivo, para dominar as propriedades do sistema notacional em foco.”

Assim, conforme o que sugerem os cadernos do Pacto, a alfabetização de crianças deverá ocorrer sem estar pautada em um único método de ensino, mas sim a partir de seu conhecimento de mundo e do letramento, de maneira contextualizada, sem repetições e memorização de símbolos ou letras. Ou seja, a:

[...] escrita alfabética como sistema notacional é necessário para construirmos didáticas da alfabetização que, libertando-se dos

velhos métodos associacionistas (globais, fônicos, silábicos, etc.), permitam alfabetizar letrando. Ou seja, para que possamos ensinar, de forma sistemática, tanto a escrita da linguagem (o Sistema de Escrita Alfabética) como a linguagem que se usa para escrever os muitos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade. (MORAIS, 2005, p. 30).

Segundo os PCN, “[...] entende-se por notacional o que se refere a sistemas de representação convencional, como o sistema de escrita alfabético, a escrita dos números, a escrita musical, etc.” (BRASIL, 1997⁴, p. 33 apud SOUSA, 2014, p.89). Dessa forma, uma das primeiras mudanças que um professor que se utilizasse de métodos considerados “tradicionais”, como o fônico, o silábico ou o alfabético, deveria efetuar para trabalhar na perspectiva do PNAIC seria não fragmentar o ensino em etapas predeterminadas: primeiro, o ensino das vogais, seguidos das consoantes biunívocas, isto é, das regularidades simples, como é o caso “[...] das correspondências fonológicas envolvidas no uso das letras p, b, t, d, f, e v” (REGO; BUARQUE, 2007, p. 23), para depois iniciar o trabalho com as “relações cruzadas”, nas quais uma “[...] unidade sonora tem mais de uma representação gráfica possível [ou] a unidade gráfica representa mais de uma unidade sonora.” (FARACO, 2005, p. 15).

A alfabetização na perspectiva do letramento implica outra relação no processo de ensino e aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabético. Sousa (2014), em seu estudo sobre a matriz teórica do Pacto, aponta:

As implicações pedagógicas de tal compreensão referente à natureza da aprendizagem do sistema de escrita alfabético são fundamentais, significando que a partir desta serão dados os encaminhamentos didáticos das classes de alfabetização. Um ensino baseado na memorização, na reprodução de modelos e na cópia tem como princípio a aprendizagem de um código [...] Já na perspectiva em que trabalha os cadernos de formação do PNAIC, é preciso que o professor tenha claro que para ser alfabetizada a criança precisa empreender um “[...] sério trabalho conceitual, por meio do qual vai ter que desvendar duas questões: 1. O que é que as letras notam (isto é, registram)? [...] 2. Como as letras criam notações (ou palavras escritas)?” (BRASIL, 2012, p. 9). (SOUSA, 2014, p. 91).

Esse trabalho conceitual, segundo a autora, não significa, no entanto, que o ensino prescindirá de uma sistematização ou que, na proposta do Pacto, a

⁴ BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

alfabetização de crianças deverá ocorrer de maneira “livre”, sem um método de ensino.

Torna-se totalmente sem sentido associar uma prática docente pautada em uma matriz teórica que considere descobertas como as da psicogenética da língua escrita a uma conseqüente e inevitável falta de *sistematização* no ensino. É possível, de acordo com os autores/colaboradores do Pacto, conciliar o respeito ao direito em ser alfabetizado com práticas de ensino coerentes e sistematizadas. Basta ter clara a diferenciação entre a fase *inicial* de apropriação do SEA, a qual ocorre em etapas sucessivas de conceitualização, onde não faz sentido a preocupação em evitar o “erro”, a ênfase na cópia, no ditado, na memorização e na caligrafia; e a fase de *consolidação* da alfabetização, que carece exatamente de um tratamento sistemático, repetitivo, das convenções som-grafia, que pode incluir (por que não?) o ditado, a cópia, atividades de memorização e caligrafia, desde que contextualizadas e coerentes com práticas de letramento. (SOUSA, 2014, p. 96).

Destarte, segundo o Caderno do PNAIC *A Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética* (BRASIL, 2012e, p. 7), em função das evidências trazidas pela teoria da psicogênese da língua escrita, é preciso não descartar, mas “[...] recriar as metodologias de alfabetização, garantindo um ensino sistemático que, através de atividades reflexivas, desafiem o aprendiz a compreender como a escrita alfabética funciona, para poder dominar suas convenções letra-som”.

A obra *A psicogênese da língua escrita*, de Ferreiro e Teberosky (1985), também foi utilizada na formação promovida pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA e pelo Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação. Os professores que não participaram dessas formações, no entanto, puderam iniciar o entendimento, com eficácia, de todo o processo de desenvolvimento da alfabetização explicitado por Ferreiro e Teberosky (1985), pois o PNAIC retomou os princípios dessa teoria, individualmente e em grupos, durante os momentos de formação, enfatizando sempre os quatro momentos do processo de aprendizagem da escrita:

Conforme a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky, os aprendizes passam por quatro períodos nos quais têm diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética funciona: **pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético**. (BRASIL, 2012e, p.11, grifos no original).

Esses períodos integram um processo de aprendizagem e, isoladamente, não podem ser classificados como um método de ensino, mas sim parte dele. Método de alfabetização é, portanto “[...] um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina *alfabetização*.” (SOARES, 2016, p. 16).

Utilizar adequadamente esses procedimentos é muito complexo e exige outros saberes/conhecimentos do professor, inclusive em como avaliar esse processo, tendo a coordenação pedagógica papel ativo nessa avaliação:

Assim, tendo clareza sobre a importância de avaliar para ensinar, os docentes precisam, ainda, saber o que avaliar. Precisam, também, construir instrumentos de avaliação que deem condições para, de fato, compreender como a criança está entendendo os conhecimentos ensinados, suas hipóteses, suas dificuldades. Variados instrumentos podem ser apontados. A coordenação pedagógica tem o papel de promover situações de socialização entre os docentes sobre seus instrumentos de avaliação e resultados obtidos pelos estudantes. (BRASIL, 2012a, p.23).

Dessa forma, cabe à coordenação pedagógica acompanhar como tem se consolidado o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética na escola, a fim de haver transformação e superação do ensino mecânico, em que apenas nominar e juntar letras era considerado um tipo de “*leitura*”, ou pautado na memorização de escritas, como $b + a = ba$, como propõem-se as cartilhas. Necessária se faz a reflexão sobre o contexto social de cada criança, sua história, o que tem sentido para ela, para que o entendimento do processo realmente aconteça, ou seja, tenha significado, como uma diversidade de suportes, de textos, valorizando a construção de narrativas faladas, que posteriormente formaram períodos, parágrafos, pequenos textos, diversos gêneros, mais reais.

A importância do reconhecimento do saber docente, em especial dos saberes demonstrados em sua prática pedagógica, no âmbito das práticas de formação continuada, foram elementos fundamentais para a escolha de estratégias adequadas aos objetivos traçados como Orientadora de Estudos do PNAIC, pois segundo Candau (2003, p. 146), os saberes que nascem da experiência e são pela experiência validados,

“[...] incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”.

2.3 A experiência como fundamento do saber: o trabalho como Orientadora de Estudos na formação do Pacto em Aquidauana/MS

Durante as ações realizadas nas formações junto a IES, tanto com os professores alfabetizadores quanto no acompanhamento dos trabalhos diretamente nas escolas com os professores alfabetizadores, registrei, por meio de relatórios, as experiências vividas mensalmente.

Ressalto ainda, que esses relatórios não foram produzidos especialmente para esta pesquisa, mas sim como registro histórico das formações realizadas junto a UFMS e aos PA, porém, converteram-se em uma valiosa fonte de dados para a compreensão e análise do processo formativo vivenciado por mim e proporcionado, como Orientadora de Estudos, aos professores alfabetizadores em Aquidauana/MS.

Os relatórios não integravam a sistemática de acompanhamento do programa. Foram idealizados e solicitados pela Coordenação Geral do PNAIC/UFMS, justamente como meio de registrar e refletir a prática desenvolvida nas atividades propostas durante as formações, bem como as experiências vividas pelos orientadores nos grupos de estudo, junto a gestão escolar, coordenação local e acompanhamento em sala de aula.

Assim passo a relatar nas próximas seções como vivi e o que fiz do que vivi durante o período que estive como OE e CP no PNAIC em 2013 e 2014.

2.3.1 O que e como se ensina no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental?

Um dia antes das formações, eu planejava o momento com os professores, fazendo a releitura dos cadernos, dos slides, vídeos, textos colhidos junto a formação com a IES, criação e montagem de materiais, tudo com início marcado, porém sem previsão de parada. Geralmente, esse planejamento se iniciava na sexta-feira e se estendia até o final do sábado. A pauta era cronologicamente dividida, o tempo era partido minuto por minuto.

O dia 06 de abril de 2013 marcou o primeiro momento de formação com professores alfabetizadores. Após explicar sobre o programa, por meio de relatos orais, numa roda de conversa, os professores do Ano 3 afirmaram que no 3º ano eles sabem

que a criança deverá estar lendo e que isso ocorre naturalmente, por meio de exercícios de leitura e escrita, por memorização. Narraram ainda que não entenderam bem o contido no texto das páginas 13 e 14 da Unidade 1, Ano 3, mais precisamente no trecho:

A atividade do aprendiz também é destacada na teoria de Ferreiro e Teberosky (1985), que evidenciaram que, no percurso da aprendizagem, **as crianças elaboram hipóteses sobre como a escrita funciona**, ou seja, **em lugar de apenas memorizar as relações entre letras e sons, elas tentam compreender as regularidades do nosso sistema de escrita**. Desse modo, podemos dizer que quanto mais motivado estiver o aprendiz, mais concentrado na busca de **desvendar os mistérios da escrita ele estará**. (BRASIL, 2012f, p. 13-14, grifos meus).

Segundo meus registros no relatório produzido, os professores disseram ainda que cada professor faz do seu jeito e que a metodologia de ensino de que trata o Referencial Curricular Municipal - RCM não condiz com a prática da realidade da Rede Municipal de Ensino - REME que está posta somente no papel. Assim, busquei ouvir as opiniões espontâneas de todo o grupo de professores alfabetizadores do Ano 3, quanto à utilização e ao emprego de recursos didáticos e pedagógicos em atividades que proporcionassem aos alunos novos desafios e que os auxiliassem na superação e avanço das hipóteses de escrita.

Quanto aos recursos lúdicos, os alfabetizadores, nesse primeiro momento, afirmaram que os estavam priorizando em sala de aula, pois as crianças gostavam, porém de maneira mecânica, as crianças brincavam, mas eles não se envolviam muito nas “brincadeiras”.

Em relação ao que havia sido proposto nas formações do PNAIC, percebi que os cadernos/materiais recebidos por nós, orientadores, não eram organizados pensando em uma utilização cronológica e coerente com os assuntos planejado pelo professor, a partir de uma ementa única ou de um “como fazer”, mas sim pautados na disponibilização e no conhecimento de outros meios para favorecer a aprendizagem da criança.

Dentre os conceitos expostos sobre o ambiente alfabetizador, nesse primeiro momento com os alfabetizadores, observei que a ideia que tinham de ambiente alfabetizador era relacionada à decoração da sala de forma que esta ficasse bonita, colorida, para que a coordenação/direção da escola visse. Não se construía um ambiente alfabetizador coletivamente, pois o PA ainda não consegue se apropriar desse ambiente

como um meio estratégico do processo de aprendizagem, pensando nele como um auxílio pedagógico à criança que tivesse alguma dificuldade no ciclo de alfabetização.

Quanto às hipóteses de escrita, apenas duas professoras, que haviam participado anteriormente do PROFA, manifestaram-se, porém afirmaram que não utilizavam sondagem coletiva ou individual e nem trabalhavam de maneira diferenciada com os alunos, todos faziam as mesmas atividades ao mesmo tempo, e apenas se listava quais alunos avançavam ou não.

Das escolas ali representadas, apenas uma professora se revessava durante sua HTPC para realizar aulas de reforço no contraturno às crianças que necessitavam de auxílio. E isso não foi visto como uma boa prática, visto que entendiam ser obrigação exclusiva da gestão proporcioná-la.

Com isso retomamos alguns conceitos na busca do entendimento de tantas controvérsias. Um dos trechos de relatório marcou-me muito como professora durante as formações com alfabetizadores. É o seguinte:

Vamos apagar tudo que fizemos até agora? Não! De maneira alguma. Vamos ver e rever o que precisa ser reformulado, reestruturado para atender os direitos dessa criança que nos é dada como aluno (a). Não podemos tratá-la como fomos tratados quando chegamos àquela escola de antigamente. Hoje temos que ver o que essa criança já sabe o que não é pouco, e partir daí, do seu letramento. Para ilustrar um momento visto e revisto atualmente na mídia projetei o vídeo da propaganda da Caixa Econômica Federal: "Mãe, o Dudu tá lendo", onde um menino ao passar de carro com sua família numa rua onde há prédios com agências da Caixa Econômica Federal aponta com o dedo indicador e soletra: *Cai-xa! Cai-xa lo-te-ri-a....cai-xa a-qui*. Para alguns, a interpretação das imagens demonstradas no vídeo esclareceu o conceito de letramento. Além disso, registramos no quadro negro as palavras ditas como chave e, em seguida tentamos formar um conceito para o que se entende hoje, em relação alfabetização e letramento. (RELATÓRIO PNAIC, 2013).

Encontramos muitas dificuldades em entender e interpretar os conceitos de método, alfabetização e letramento, visto que, em sua maioria, o corpo docente é composto por professores que trazem consigo somente a formação inicial e somam em média de 06 (seis) a 25 (vinte e cinco) anos de efetivo exercício no magistério.

Ao todo realizamos 12 (doze) encontros, dos quais apenas 02 (dois) aconteceram durante a semana e a noite, os demais sempre aos sábados, devido à falta de transporte para os professores da área rural e aldeias, que na semana atende aos alunos.

2.3.2 Discrepâncias pedagógicas: o segundo momento formativo

Ferreiro (2000, p.31) afirma que “[...] nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem.” Portanto toda prática advém de uma teoria, que “Para ser eficaz deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança. Uma tarefa que não é nada fácil”. (FERREIRO, 2000, p.61).

Nessa segunda reunião surgiu um impasse, visto que os professores constataram que as experiências vividas na semana, após o primeiro encontro, e o conceito de alfabetização e letramento trazido pelo PNAIC retratavam novas "descobertas" em relação ao desempenho das crianças. Eles diziam que não conheciam tudo – as teorias - e as práticas que realizavam eram tidas como "normais", ou seja, comuns: se os alunos respondessem/acertassem os exercícios propostos (digo exercícios, pois repetiam mecanicamente, várias vezes: ba, be, bi, bo, bu, cartazes com imagens de boi, baleia, bolo, bico e bule), corrigia-se do jeito do professor e pronto. Se o aluno não entendesse, repetiam novamente, pois até aqui se entendia que o papel do professor é o de repassar, transmitir seus conhecimentos, e o(a) aluno(a) apreende ou não, por memória, repetição, ou seja, se decorarem "passavam de ano", caso contrário reprovam.

Esse trecho do segundo relatório me fez compreender, por ora, o que poderá acontecer em um quadrilátero denominado sala de aula, com uma criança de oito anos, quando não é entendida e/ou atendida em seus direitos de aluno por um profissional que também não entende seu papel enquanto alfabetizador, mediador do processo de alfabetização: conflito de ideias, saberes, reprovação.

Não serão com duzentos dias letivos, mediante a "transmissão" de alguns conhecimentos do professor, que o aluno irá "formar-se" em um cidadão(ã) crítico(a), sem lhe ser permitido pensar e/ou falar com/para alguém/alguns suas angústias, seus medos, seu conhecimento e desconhecimento e, na maioria das vezes até seu desaprender (desletramento) durante aquele período que ali esteve.

Paulo Freire refuta a concepção de transmissão de conhecimento:

[...] equivocada também está a concepção segundo a qual o fazer educativo é um ato de transmissão ou de extensão sistemática de um saber. A educação, pelo contrário, em lugar de ser esta transferência do saber - que o torna quase “morto”; é situação gnosiológica em seu sentido mais amplo. (FREIRE, 1986, p. 68)

Para que uma sintonia teórica fosse estabelecida em relação a esse assunto, necessário se fez desconstruir a partitura daquela manhã e retomar as notas básicas quanto ao Sistema de Escrita Alfabética e a psicogênese da língua escrita. Para tanto, utilizei-me de parte do texto da Unidade 1, do Ano 1, do Caderno de Formação do Pacto, que diz:

[...] no campo da alfabetização, os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a *Psicogênese da Língua Escrita* (Ferreiro & Teberosky, 1984; Ferreiro, 1985) vão influenciar no desenvolvimento de novas práticas de alfabetização, demonstrando que a escrita alfabética não era um código, o qual se aprenderia a partir de atividades de repetição e memorização, as autoras propuseram uma concepção de língua escrita como um sistema de notação[...] no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, os alunos precisariam entender como esse sistema funciona. Para isso, é fundamental que compreendam *o que* a escrita *nota* (ou “representa”, “grafa”) e *como* a escrita cria essas notações (ou “representações”). Eles precisariam, portanto, entender que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba (os fonemas) [...] no processo de apropriação da escrita alfabética, as crianças ou adultos analfabetos passariam por diferentes fases relacionadas à forma como concebem as questões acima citadas: inicialmente apresentariam uma escrita *pré-silábica*, em que não há correspondência grafofônica, depois passariam pela escrita *silábica*, em que já há essa correspondência, mas no nível da sílaba (uma letra representaria um sílaba) e não do fonema para posteriormente poderem chegar à escrita alfabética, na qual percebem a relação fonema-grafema, ainda que apresentem trocas de letras na notação de alguns sons, já que essa fase não pode ser confundida com domínio da norma ortográfica sendo, esta última, uma tarefa de aprendizagem posterior. (BRASIL, 2012e, p. 16, grifos no original).

Para elucidar e exercitar na prática algumas hipóteses utilizei uma ferramenta online da Revista Nova Escola⁵, Interpretação de hipóteses de escrita, projetada em data show, para que cada professor "tentasse" identificar à qual hipótese correspondia as escritas exemplificadas. Não foi fácil, mas estabelecemos um elo de confiança e segurança, onde o medo de errar foi superado pelo desejo de aprender.

Esse momento classifico como emocionante e desafiador, pois assumi com eles o compromisso de retomar a base do Sistema de Escrita Alfabética, estudar juntos as hipóteses de escrita. Combinamos que eles trariam as escritas de seus alunos no

⁵ Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/avulsas/teste-hipoteses-de-escrita-dos-alunos.shtml>. Acesso em 12 de março de 2013.

próximo encontro para analisarmos juntos. Sentimo-nos como alfabetizando, num processo em que "[...] o aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições". (FREIRE, 1997, p. 19).

2.3.3 Ser professor alfabetizador no PNAIC

Pesquisador e reflexivo, este é o professor alfabetizador proposto pelo PNAIC. A partir desse momento, entendi a minha função como orientadora de estudos daquela turma, e que tinha que continuar meu trabalho agora com mais vigor teórico para responder às inquietações, descobertas sobre mim que já perturbavam meu sono, pois estava me alfabetizando em outro contexto, em uma nova etapa de minha carreira profissional. Percebi que havíamos chegado a um nível de conhecimento em que a prática docente era exercida, mas não se sustentava teoricamente, e o ser professor alfabetizador, inquieto, precisava avançar, reformular conceitos preconcebidos, crescer cultural e profissionalmente. E como já estávamos ali, convidei-os a começarmos juntos. Paraphrasing Vygotsky (1995), minha intervenção poderia transformar o aprendizado, impulsionando o desenvolvimento pessoal e profissional daqueles alfabetizadores, ou seja:

A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis nos sistemas de comportamento humano em desenvolvimento (...) No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e os procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento, especificamente culturais (VIGOTSKI, 1995, p. 34).

Como esse registro envolveu todas as escolas do município, busquei a coordenação do PNAIC e, juntamente com as outras orientadoras, decidimos ter um momento com todos os diretores e coordenadores pedagógicos para juntos criar mecanismos para solucionarmos essa carência na formação docente. Para nossa surpresa, dentre os quatorze diretores e doze coordenadores pedagógicos presentes, apenas dois diretores e uma coordenadora asseguraram conhecer o SEA e o que é Consciência Fonológica, bem como o que é a Psicogênese da Língua Escrita.

Esse acontecimento nos apontou um desarranjo na estrutura pedagógica da REME, na qual questões políticas e culturais nos advertem quanto à maneira de intervir, cuja sugestão/orientação nos traz o caderno de apresentação do PNAIC visando garantir o direito de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, enfatizando que:

A equipe ligada à gestão central da Secretaria deve ser formada por profissionais de vários campos do saber (pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, licenciados nas diversas áreas de conhecimento), de modo a agregar diferentes tipos de conhecimentos e diferentes modos de análise dos processos de ensino e de aprendizagem. É de fundamental importância que esta equipe seja formada por um grupo destinado a refletir e conduzir ações específicas, voltadas para garantir a alfabetização das crianças, e definir prioridades de participação de profissionais que já tenham efetiva experiência em salas de alfabetização, com reconhecimento pelas estratégias bem sucedidas. (BRASIL, 2013, p. 9).

Assim sendo, fez-se necessário então, uma reflexão juntamente com os professores alfabetizadores sobre o que é ser alfabetizador, retomando o que abarcam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, instituídos em 1995, cujo objetivo principal foi de servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteando as atividades realizadas na sala de aula.

O documento traz orientações quanto ao cotidiano escolar, os principais conteúdos que devem ser trabalhados, a fim de dar subsídios aos educadores, para que suas práticas pedagógicas sejam da melhor qualidade.

Em sua abordagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais definem que os currículos e conteúdos não podem ser trabalhados apenas como transmissão de conhecimentos, mas que as práticas docentes devem encaminhar os alunos rumo à aprendizagem, ou seja, para que adquiram autonomia a fim de conviver e entender o contexto social, saber ler (codificar e decodificar), interpretar, escrever e contextualizar-se no/com o seu entorno.

O foco do PNAIC em 2013 e 2014 foi a formação do PA, porém, em seu Caderno de Apresentação, elenca-se como o CP pode e deve atuar na escola.

Os coordenadores pedagógicos, em consonância com os princípios e diretrizes do Projeto Político-Pedagógico, também **podem atuar** no sentido de pesquisar e integrar às ações das escolas os projetos culturais da comunidade, de modo a aproximar o contexto escolar dos contextos extraescolares dos quais as crianças participam. Estes

profissionais são responsáveis, ainda, por: organizar e orientar a produção de documentos com informações sobre os discentes; decidir sobre o acesso a documentos e relatórios sobre a vida escolar dos estudantes e organizar, junto com o grupo de trabalho, as enturmações/agrupamentos das crianças, com base nas informações registradas na escola. [...] Os coordenadores também **devem atuar** no desenvolvimento de ações de articulação com as famílias, para integrá-las à vida escolar, contribuindo com as condições que garantam a frequência regular das crianças e o acompanhamento de suas atividades escolares. Também são de responsabilidade dos coordenadores, juntamente com os professores e professoras, os encaminhamentos e acompanhamento junto aos órgãos competentes dos casos de abusos, violação de direitos e negligências (BRASIL, 2012a, p. 10-11)

Com a presença desse profissional atuante que, ainda que esteja exercendo essa função é, sobretudo, um professor, e como tal conhece a partitura e os instrumentos necessários para reorganizar o ritmo e tom da melodia eficaz para cada momento, para cada grupo, o professor alfabetizador só poderá avançar no processo de ensino e, conforme surjam problemas, com a articulação do CP o grupo é mobilizado, motivado a solucionar coletivamente os problemas que lhes incomoda e, por conseguinte, a aprendizagem do aluno acontece.

2.3.4 O saber de hoje e o fazer de ontem

A importância do reconhecimento do saber docente, em especial dos saberes demonstrados em sua prática pedagógica, no âmbito das práticas de formação continuada, foram elementos fundamentais para a escolha de estratégias adequadas aos objetivos traçados para a realização das formações com os PA. Segundo Candau (2003, p. 146), os saberes que nascem da experiência e são, pela experiência, validados, “incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”.

Nóvoa (2014, p.53), por sua vez, enfatiza que “[...] não se trata de adaptar uma qualquer deriva praticista. Trata-se, sim, de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de possuir um saber e de saber transmiti-lo”, mas isso só poderá acontecer se houver o apoio de um coordenador pedagógico experiente e atuante na escola.

Por isso solicitamos uma reunião com todos os coordenadores e diretores de escolas para a organização de um plano de ação no acompanhamento das ações do

PNAIC. A resposta foi muito positiva quanto à necessidade de aquisição de conhecimentos sobre a alfabetização para o auxílio do professor alfabetizador, razão pela qual, juntamente com a equipe do PNAIC local, adaptamos as duas primeiras formações e estudamos com os gestores, fato que registrei foi registrado assim em meu relatório:

No dia 16/04/13 com o auxílio do Diretor e Coordenadora Pedagógica do 1º ao 5º ano da Escola Mun. Erso Gomes, ambientamos a sala de reuniões da GEMED, transformando-a numa “sala decorada”, visando trabalhar o conceito de ambiente alfabetizador, com a utilização materiais didáticos pedagógicos comprados, caixas com materiais recicláveis separados, livros didáticos do PNLD/PNBE e paradidáticos, jogos, brinquedos, tapetes, almofadas, caixa de jogos do Ceel, dentre outros. Como acolhida realizamos a dinâmica "Eu vivo de beleza", com um diferencial de reflexão: após o canto à beleza solicitei que cada professor buscasse na sala algum objeto que lhe chamasse atenção e relatasse ao grupo do porquê ou o que retrata esse objeto em sua vida profissional e na alfabetização. Que momento belo! Mais uma vez a necessidade de escuta ficou explicita. Imagina uma mulher índia, no auge de seus 45 anos de idade dizer: *"é a primeira vez na minha vida que eu consigo falar com brancos e meus patrícios olhando nos olhos, sinto que sou bem-vinda, que não sou excluída"*. Essa fala, para mim, já valeria o dia, mas o dia nos reservava muitos outros belos ensinamentos e aprendizado. (1º Relatório PNAIC 2013 – 16/04/13).

As concepções de Solé (1998) e Nóvoa (2014) serviram de orientação na escolha das estratégias formativas para o desenvolvimento desse momento de estudo, ou seja, os registros reflexivos de relatos de experiências elaborados pelos diretores e coordenadores subsidiaram o estudo, tendo ficado em aberto a solicitação de que esses momentos se repetissem ao menos uma vez ao mês, com o intuito de que o trabalho em equipe e compartilhado acontecesse no município.

2.3.5 Ensinar letrando – dúvidas dos professores alfabetizadores de Aquidauana

*[...]a prática, por si só, não forma,
o que forma é a reflexão sobre a
experiência e a prática [...]
(NÓVOA, 2014).*

Dentre as experiências vividas como Orientadora de Estudos do PNAIC em 2013, no município de Aquidauana, a questão sobre o que sabe e quem é o professor

alfabetizador do 1º ao 3º ano do ensino fundamental da REME de Aquidauana não se calava.

A partir dessa inquietação e da primeira reunião geral com os gestores, passei a investigar junto aos professores do grupo de estudo o porquê de serem professores alfabetizadores no município. O grupo com que trabalhei, a Tuma 3, era composta por 29 professores, dos quais 5 eram convidados, sendo 2 coordenadores pedagógicos e 1 diretora, oriundos da área urbana, escola pantaneira, distritos e aldeias.

A escuta sensível proposta por Freire foi exercida com essa turma, tornando-se a base para estar no/com o processo de estudos sem ranços ou vaidades. Eles demonstravam baixa autoestima ao ensinar, bem como a necessidade de estar ali, juntos, naquele espaço formativo, que auxiliava o fazer pedagógico dos professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos, na busca de situações que desenvolvessem práticas eficazes que possibilitassem o alfabetizar letrando.

Ouvi, nesse grupo, o desabafo de uma professora: *“O que é ensinar letrando? Como fazer isso sem livros? Tenho receio disso”*. Ao dizer que, como uma alfabetizadora, possuía muito receio sobre o que realmente ensinar e o que fazer com o que seu aluno já sabe no processo de alfabetização, essa professora nos levou a investigar o saber do professor alfabetizador. Essa insegurança surge devido à necessidade de se ter clareza em relação às bases e estratégias teóricas, que não estão postas nos livros didáticos e que, por conseguinte, têm desviado a atenção da sala de aula, causando conflitos entre professores e alunos.

Mas, de onde vinha esse receio? De acordo com o relato dos professores, vinha da falta de apoio pedagógico e de complementação da formação inicial por parte dos gestores, principalmente no que tange ao avanço e o uso da tecnologia.

O século XXI traz para a escola uma criança com comportamento diferente da criança do século XX. A escola não está preparada para conviver com essa criança, assim como a maioria dos professores. O saber em relação à tecnologia de uma criança de seis anos supera o conhecimento de um professor de quarenta anos, visto que essa criança já nasceu conectada tecnologicamente e seu conhecimento desse mundo, e do que está à sua volta, é muito grande, adquirido, supostamente, pela sua facilidade de acesso às informações via redes sociais, TV, mídias, mundo letrado, dentro e fora de casa.

Assim, o que nos compete como educadores é, neste século, entender o que a criança pensa, respeitar o seu falar, a sua opinião. A criança hoje tem o mundo na ponta

dos dedos, não há mais como conceber uma escola do século XIX numa sala de aula do século XXI, o que nos leva, portanto, a estar em constante formação, pesquisando, avaliando e reavaliando ações/reações e comportamentos.

A escola e o fazer pedagógico devem ser pensados tendo como base os sinais que a criança nos dá. O ensino não é um processo de transmissão de conhecimento, mas sim de apropriação, de interligação de compreensão dele.

Portanto, educar é um ato de descoberta que ocorre por meio da comunicação entre pessoas, num momento de respeito mútuo e acontece muito mais para além da escola. E tudo advém do conhecimento científico que uni, liberta e dinamiza as relações e a aprendizagem do convívio.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em sua primeira edição, estudando a linguagem, o dizer e o falar na/com a escola, nos proporcionou descobrir valores, respeitar espaços, culturas, a terra, e, principalmente o outro na pessoa do (a) professor (a), da criança, do (a) pantaneiro (a), do (a) negro (a), do (a) branco (a), paradigmas que abrirão trincheiras para uma reflexão sobre uma sociedade reflexiva que transforme as relações por meio do conhecimento, valorizando saberes e novos significados.

3 AS VOZES DE COORDENADORES E PROFESSORES ALFABETIZADORES

Para introduzir esse capítulo, no qual discorro sobre a metodologia utilizada para a investigação e faço a análise das entrevistas narrativas realizadas com as 3 coordenadoras pedagógicas e as 3 professoras alfabetizadoras, narro como foi meu contato com o método (auto)biográfico e em que momento da minha trajetória profissional e acadêmica este aconteceu.

No dia 03 de junho de 2013, durante uma das formações para Orientadores de Estudos do PNAIC, em Campo Grande, a Profa. Dra. Suely Amaral Melo, ao proferir a palestra com o título: *A Formação Docente em Educação Infantil: Enfoque Histórico Cultural*, afirmou:

O que se aprendeu na graduação tem que ser revisto... a escola mudou, o mundo mudou. A infância humana é longa porque precisamos de apreender informações, isso não é genético, os animais, os elefantes e os cachorros, por exemplo vivem repetindo tudo sempre, sempre igual, o homem não, ele é diferente ao nascer, aos 5 anos, aos 50 anos, aos 100 anos, portanto nosso mundo é histórico e cultural e é preciso se apropriar para sobreviver. (AMARAL⁶, 2013, n.p).

Esse trecho da palestra causou-me grande impacto e levou-me a refletir sobre o que eu estava fazendo para “me apropriar” do mundo em que vivia, principalmente no que se refere às aprendizagens necessárias para sobreviver em meu mundo profissional. Dúvidas e novas perguntas surgiram quando, em outro momento da formação, ouvi uma professora dizer “*Sou coordenadora do projeto Tô voltando pra casa, na UEMS, onde trabalhamos com narrativas formativas.*” O nome dela? Professora Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira, que, a cada palavra que pronunciava sobre sua proposta de pesquisa-formação baseada em narrativas e histórias de vida, intrigava-me, ao mesmo tempo em que me encantava. No final de sua palestra, naquele teatro, ela disse que estava para se aposentar, momento em que fui à procura da Profa. Dra. Ana Paula Gaspar Melim, a quem eu já conhecia, que me disse: “*Isso mesmo a hora é agora, Mareide!*” Quando vi, já estava em frente à professora Eliane Greice, dando-lhe um abraço com lágrimas nos olhos e perguntando quando se aposentaria. Ela disse-me: “*logo, logo, mas ainda dá tempo*”. Ah, o tempo, implacável! Indomável!

⁶ Palestra proferida na formação do PNAIC, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Transcrição da gravação em áudio feita pela pesquisadora na ocasião da palestra.

3.1 O método (auto) biográfico

*Lá, iraiá, iraiá, iraiá, iraiá,
 irailá, iraiá, irailá.
 Girando, girando, não paro de girar,
 Trabalho cantando, na roda de fiar.
 A velha fiandeira trabalha sossegada
 A noite inteira na roda encantada
 Girando, girando, não paro de girar,
 Trabalho cantando, na roda de fiar...
 Lá, irai, irai, irai, irai, irailá, irai, ilailá
 A Bela adormecida ouve a música e diz:
 - Ué! Alguém está cantando uma bonita
 canção E a voz parece me vir lá de baixo,
 do porão. Espere vou ver quem é, mas
 preciso ter cuidado, se papai me encontra
 aqui vai ficar muito zangado. Vou andando
 devagar, quase não estou enxergando. Oh!
 Lá dentro há uma velhinha é ela quem está
 cantando. Que estará ela fazendo naquela
 roda a girar? A velhinha (bruxa), ao vê-la
 diz com voz meiga e doce:- Ah! Entre linda
 menina, quer aprender a fiar? A menina
 responde:- A fiar? Mas, o que é isso?
 - Ah! Ora é muito divertido e veja é só
 mover o fuso e sai um belo tecido.
 A menina se encanta com o gesto da
 velhinha:- Que graça! Deixe-me ver! Posso
 aprender a fiar? A velhinha, meiga a
 incentiva:- Como não! Pegue estes fios e
 sente-se em meu lugar. Agora segure o
 fuso: assim, assim, ASSIM! A menina é
 ferida ao inserir os fios no fuso e, por estar
 envenenado, ela desmaia. - Ohhh!!
 (A velha Fiandeira –
 Conto: A Bela Adormecida)*

As narrativas chegaram até mim com a literatura infantil, por meio de historinhas narradas em rádios AM, que eu ouvia com os ouvidos grudados ao aparelho de madeira amarelo, com botões grandes, que eu mesma sintonizava no canal 1020 kwts – *Rádio Independente*, com volume baixo, pois era horário da sesta de meus pais, ao meio dia de todos os domingos, lá pelos idos de 1974, como narrei na introdução desse relatório.

E é retomando essas lembranças, falando das músicas e dos contos de fadas, fábulas e outras histórias, que rememoro como meu processo de alfabetização se consolidou e entendo porque jamais perdi o encanto pelo teatro, dramatizações, leitura de poesias e a beleza da oratória.

Esse trecho da história da minha vida justifica o porquê da identificação com o método (auto) biográfico e das narrativas biográficas, para escrever essa pesquisa. A introdução desse método, no Brasil, deu-se com António Nóvoa. O autor (NÓVOA, 1992, p.15) cita a obra de Ada Abraham *O professor é uma pessoa*, publicada em 1984, ocasião em que “[...] a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores”.

Ao recordar a música da *Velha Fiandeira*, minha memória retratou fielmente o processo de valorização do/com o outro e a escuta sensível que, segundo Barbier (1998, p.172) “[...] é o modo de tomar consciência e de interferir próprio do pesquisador ou educador que adote essa lógica de abordagem transversal.” Digo isso, pois em 1974, eu só imaginava o movimento dos personagens, dos objetos, pessoas, símbolos das histórias. Naquela época em minha casa não havia televisão. Mas a minha imaginação, superava os limites das ondas do rádio.

Como uma música e um conto de fadas encantam uma criança em fase de alfabetização, a pesquisa narrativa procura encantar e envolver o entrevistado que, ao narrar sua experiência, no caso dessa pesquisa como coordenador pedagógico e professor alfabetizador, proporciona um novo olhar ao pesquisador, outro sentido para os saberes experienciais, uma vez que a pesquisa narrativa, de acordo com Clandinin e Connelly (2015, p. 119), é um caminho “[...] para pensar sobre a experiência”.

Segundo John Dewey, a experiência só acontece quando estamos em contato com o(s) outro(s) e coisa(s), pois “[...] cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para onde se move [...]” (DEWEY, 1979, p.29), ou seja, a experiência se dá no (com)partilhar de conhecimentos.

Assim, ao iniciar o processo como pesquisadora em narrativas busco em como foco a “pedagogia da experiência” para que eu possa formalizar cientificamente a concepção de ensino e de formação a ser construída, por meio da experiência educativa em/com outro(s) par(es), em que os “[...] espaços de transformação e de emancipação [...] poderão [...] superar a divisão entre produção e aplicação do conhecimento, entre investigação e ensino e entre universidade e escola.” (VIEIRA, 2013, p. 599).

Como já narrado, além de professora e coordenadora pedagógica, fui Orientadora de Estudos do PNAIC – OE e, nessa condição, nos anos de 2013 e 2014, como forma de registrar as ações realizadas durante as formações junto as IES, com os professores alfabetizadores, bem como no acompanhamento dos trabalhos diretamente nas escolas com os professores alfabetizadores, o programa incentivava a escrita de narrativas que compunham os relatórios de experiências vividas mensalmente e que, por sua vez, justificavam o recebimento das bolsas de estudo.

Esse é mais um fato que justifica o uso de entrevistas narrativas na pesquisa sobre o PNAIC, o que valoriza o ensino reflexivo, o compartilhar de experiências que propiciam o respeito para com as histórias de vida de professores, coordenadores, gestores, famílias, crianças, enfim, dos atores da educação como um todo.

A recolha de dados por meio de entrevistas narrativas é, de acordo com Clandinin e Connelly (2015, p. 48), “[...] o melhor modo de representar e entender a experiência”, pois é um método que nos faz, por meio da experiência vivida, refletir sobre o que realmente nos ensina e o que poderá evocar novos conhecimentos, suscitando por meio das emoções rememoradas um percurso temporal do desenvolvimento profissional junto ao PNAIC.

Connelly e Clandinin (1990, p.2) afirmam ainda que, “[...] o estudo da narrativa é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo. Essa noção geral transfere-se para a concepção da educação como construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais [...]” o que nos possibilita refletir sobre/com/como essa relação venha ou não alcançar êxitos.

Para a condução dos momentos de entrevistas narrativas, utilizei da técnica proposta por Jovchelovich e Bauer (2002), conforme Quadro 4.

Quadro 4. Fases principais da entrevista narrativa.

FASES DA ENTREVISTA NARRATIVA	REGRAS PARA A ENTREVISTA
Preparação	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração do campo. • Formulação de questões <i>exmanentes</i>
Iniciação	<ul style="list-style-type: none"> • Formulação do tópico inicial para narração. • Emprego de auxílios visuais (opcional).
Narração central	<ul style="list-style-type: none"> • Não interromper. • Somente encorajamento não verbal ou paralingüístico para continuar a Narração. • Esperar para sinais de finalização (“coda”).
Fase de perguntas	<ul style="list-style-type: none"> • Somente “Que aconteceu então?”. • Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. • Não discutir sobre contradições. • Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. • Ir de perguntas <i>exmanentes</i> para <i>imanentes</i>.
Fala conclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê”? Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: (JOVCHELOVICH; BAUER 2002)

Após o estudo dessa técnica, contatei pessoalmente e individualmente as coordenadoras pedagógicas e as professoras alfabetizadoras, convidando-as para colaborarem com os estudos dessa pesquisa, por meio de entrevistas narrativas gravadas em vídeo, cujo aceite formal aconteceu por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Cf. Apêndice B) e, ao final da gravação, com a permissão oral de cada uma das entrevistadas para uso exclusivo e científico de suas narrativas nesta pesquisa, que após transcrição integral, por meio de excertos, integram esse capítulo.

3.2 *Lócus* de pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Aquidauana – MS. Essa cidade localiza-se na região norte do estado de Mato Grosso do Sul, cravada na Serra de Maracaju, e também recebe o nome de Cidade Natureza ou Portal do Pantanal, pela imensa fauna e flora dispostas numa extensão de 16. 958m². O município é formado por uma diversidade cultural onde índios, ribeirinhos, pantaneiros, quilombolas e brancos convivem em 11 aldeias e 04 distritos, na área urbana e na região pantaneira. Toda essa diversidade se faz presente nas 13 escolas da Rede Municipal de Educação.

Para validar as análises utilizei como *lócus* do estudo três espaços muito distintos, que denominaremos: 1) Escola Azul; 2) Escola Rosa; 3) Escola Verde.

A escola Azul está localizada no maior bairro de Aquidauana, com alunos de todas as classes sociais e econômicas. Essa escola possui: 05 pavilhões; 20 salas de aula; salas para diretor, coordenador pedagógico e professores; cozinha; depósito; banheiros masculino e feminino para professores e alunos; salas de tecnologia, leitura e vídeo; refeitório; pátio com calçamento e uma quadra coberta, mas sem arquibancadas. Atualmente, todas as salas são climatizadas. Em 2016, a escola está com 689 alunos matriculados, dos quais 383 estão matriculados do 1º ao 5º ano.

Nesta escola, estão lotados os professores com mais tempo de serviço da Rede Municipal de Educação, sendo que todos os professores alfabetizadores participaram do PNAIC em 2013 e 2014.

A Escola Rosa está localizada na periferia da cidade, possui: 3 pavilhões com 12 salas de aula; auditório; sala de tecnologia; biblioteca; quadra coberta com arquibancadas; arena; cozinha industrial; laboratório de ciências; e salas para diretor, professores e coordenador pedagógico. A região é bastante carente, onde encontramos alunos (as) com baixa autoestima, conflitos familiares que saltam os muros da escola e povoam seus corredores diariamente.

A Escola Verde está localizada na zona rural, bem no meio da serra. Atualmente conta com 258 alunos. Como as outras escolas, aqui a gestão é democrática, com eleições direta para diretor. Todos os professores são contratados por prazo determinado e, devido à distância da sede do município, residem no local e somente retornam para a cidade no dia do pagamento.

Devido ao baixo índice do IDEB, esta escola passou a integrar neste ano o rol de escolas prioritárias estabelecidas pelo MEC, fato que deverá fazer a Gerência Municipal

de Educação criar estratégias de acompanhamento que possibilitem mudar o quadro atual.

Ressalto que as três escolas são administradas por pedagogos, graduados pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Aquidauana, efetivos da REME e lotados nessas escolas há mais de 10 (dez) anos.

3.3 Pesquisa geral com os professores participantes da formação do PNAIC em Aquidauana

Para corroborar com o objetivo proposto, a pesquisa foi realizada por meio de análise das narrativas orais junto a três coordenadores pedagógicos que participaram do PNAIC, voluntariamente, bem como ainda, por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas encaminhado aos 75 participantes do programa. Dos 75 questionários enviados, recebi devolutiva de apenas 21 questionários. Ressalte-se que o município é composto, além da área urbana, por aldeias, distritos e a escola pantaneira, regiões de difícil acesso.

O questionário enviado (Cf. Apêndice C) foi dividido em duas partes: na primeira, verifico a participação, organização e a avaliação sobre as formações em que o professor alfabetizador participou no município de Aquidauana; na segunda parte, busquei informações sobre a formação, tempo de serviço e as contribuições do programa na vida profissional docente.

3.3.1 Parte 1 – Avaliação das formações

A primeira parte do questionário trouxe 06 perguntas com 4 opções de escolha (fraco/médio/bom/excelente), com o objetivo de que o entrevistado, ao optar por uma delas, manifestasse sua avaliação sobre o que/como participou das formações do PNAIC na rede municipal de Aquidauana.

Tabela 1. Perguntas do questionário

PERGUNTA	Fraco	Médio	Bom	Excelente	TOTAL
1) Participação Integral	1	0	5	15	21
2) Quanto a programação do curso de formação	0	0	7	14	21
3) Quanto a organização do curso	0	0	9	12	21
4) Conhecimento da orientadora em relação ao tema	0	0	5	16	21
5) Metodologia e estratégias utilizadas pela orientadora	0	0	2	19	21
6) Adequação das instalações para realização do curso	0	0	5	16	21

Fonte: Dados de Pesquisa.
Organização: A autora.

Em relação ao primeiro item - Participação Integral, 71,42% dos 21 professores alfabetizadores, entrevistados disseram que seu nível de participação nas formações foi excelente; 23,86% o consideraram bom e 5% considerou seu nível de participação fraco durante as formações do PNAIC em 2013 e 2014. Ou seja, a maioria dos participantes dedicou-se e participou de todas as formações integralmente.

Ressalte-se que, Aquidauana é um município com uma diversidade geográfica e cultural, com áreas de difícil acesso (aldeias, fazendas, distritos), o que permitiu que as formações acontecessem somente aos sábados, em período integral, das 7h30min às 17h30min, com intervalo de uma hora para almoço.

Gráfico 1. Participação na formação



Fonte: Dados de Pesquisa.
Organização: A autora.

Em relação ao item Programação, 66,66% dos respondentes consideraram excelente e 33,33% boa, apontando que mais da metade dos participantes aprovou a forma como o curso foi programado.

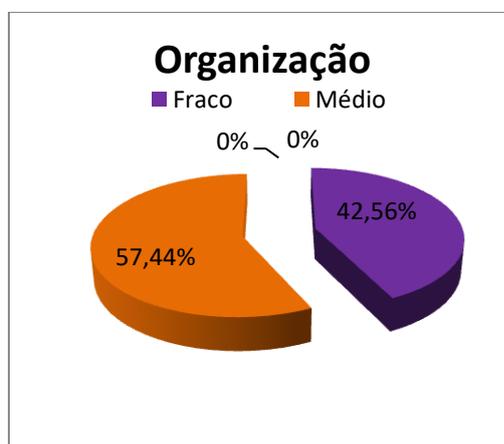
Gráfico 2. Aprovação da programação do curso



Fonte: Dados de Pesquisa.
Organização: A autora.

Quanto à Organização, um item que indicaria mais especificamente a realidade da formação do PNAIC em Aquidauana, o índice de aprovação total caiu para 57,44%, com 42,56% considerando-a apenas “boa”. Ressalto que aos professores alfabetizadores residentes em aldeias e distritos, grande maioria dos participantes, nem sempre o município atendeu com transporte e almoço, porém isso não serviu de motivo para ausências, pelo contrário os motivou a continuar. Quanto às refeições, foi necessária a mobilização da coordenação local do PNAIC em busca de doações de materiais e mão-de-obra de cozinheiras para atender aos professores participantes.

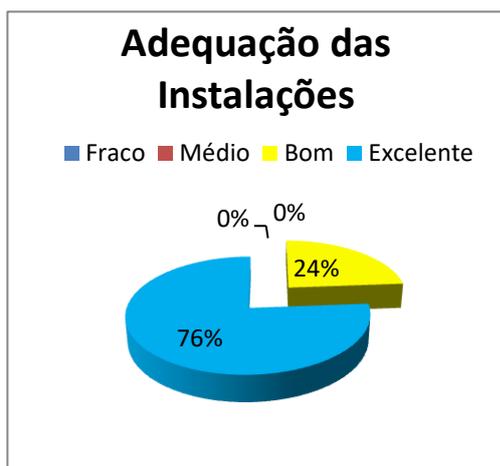
Gráfico 3. Organização da formação em Aquidauana/MS



Fonte: Dados de Pesquisa.
Organização: A autora.

No entanto, sobre a Adequação das Instalações, que se refere ao espaço disponibilizado pela administração municipal para a realização das formações, 76,2% dos participantes consideraram “excelente” o local e somente 23,8% respondeu que o espaço era “bom”.

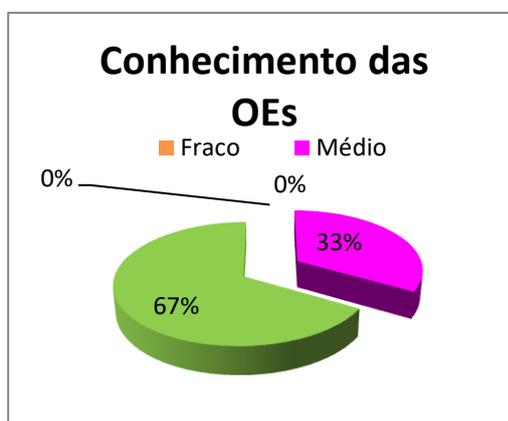
Gráfico 4. Adequação das instalações.



Fonte: Dados de Pesquisa.
Organização: A autora.

Quanto aos recursos humanos, em relação ao conhecimento das OEs sobre a temática, 67% respondeu que sua OE demonstrava dominar os conhecimentos sobre alfabetização, e 33% considerou esse conhecimento das OEs “bom”.

Gráfico 5. Conhecimento da temática pelas OEs.



Fonte: Dados de Pesquisa.

Organização: A autora.

As metodologias e estratégias foram bem recebidas: 90% as consideraram “excelente” e apenas 10% “boa”. Ressalto que a metodologia utilizada não depende apenas do conhecimento dos OEs, mas também no permitir-se a ouvir os colegas, uma “escuta sensível”, respeitosa, reflexiva e, por conseguinte transformadora.

Gráfico 6. Metodologias e estratégias da OEs.



Fonte: Dados de Pesquisa.
Organização: A autora.

Assim, apesar das intempéries naturais, desgastes com transporte, refeições, local e estudos aos sábados, a metodologia e as estratégias utilizadas no desenvolvimento das ações propostas pelo PNAIC no município de Aquidauana/MS tiveram boa aceitação dos participantes.

3.3.2 Parte 2 – Formação, Tempo de serviço, Contribuições do PNAIC

Em relação a formação acadêmica das 21 professoras alfabetizadoras que participaram da primeira entrevista em Aquidauana, 18 são graduadas em Pedagogia, 02 são graduadas em Letras e 01 em Ciências.

Tabela 2. Formação acadêmica das participantes do PNAIC em Aquidauana/MS

FORMAÇÃO ACADÊMICA	1º ano	2º ano	3º ano

PEDAGOGIA	5	7	6
LETRAS	1	0	1
CIENCIAS	1	0	0
Total Geral	7	7	7

Fonte: Dados de Pesquisa.
Organização: A autora.

Gráfico 7. Formação acadêmica das participantes do PNAIC em Aquidauana/MS



Fonte: Dados de Pesquisa.
Organização: A autora.

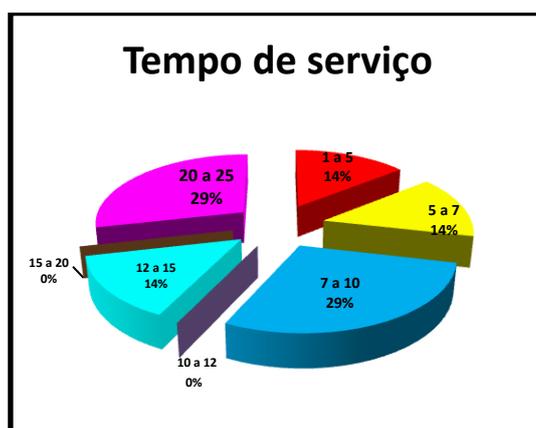
Tabela 3. Tempo de Serviço dos alfabetizadores participantes do PNAIC em Aquidauana/MS.

	1º ano	2º ano	3º ano
Tempo (Anos)	Nº Professores	Nº professores	Nº professores
1 a 5	1	1	1
5 a 7	1	0	1
7 a 10	2	3	2
10 a 12	0	0	0
12 a 15	1	1	1
15 a 20	0	0	0

20 a 25	2	2	2
Total Geral	7	7	7

Fonte: Dados de Pesquisa.
Organização: A autora.

Gráfico 8. Tempo de serviço dos alfabetizadores participantes do PNAIC em Aquidauana/MS.



Fonte: Dados de Pesquisa.
Organização: A autora.

Os registros nos esclarecem, portanto, que o grupo de professores que participaram da formação do PNAIC em Aquidauana, em sua maioria, encontra-se entre 7 a 10 anos de efetivo exercício da docência (29%) ou 20 a 25 anos (29%). Entre o grupo de professores iniciantes, de 1 a 5 anos de profissão, temos 14%, assim como de professores entre 5 a 7 (14%) e 12 a 15 anos de profissão (14%). Estes dados mostram a heterogeneidade do grupo de professores de Aquidauana.

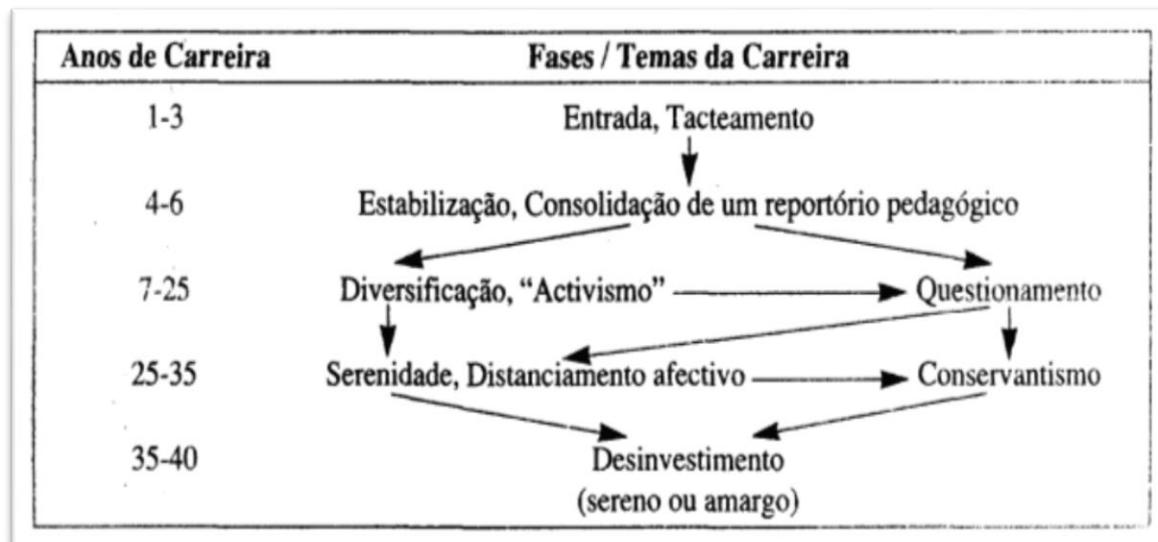
3.3.3 Fases da carreira docente

No grupo de professores que participaram da formação do PNAIC em Aquidauana, percebemos que a grande maioria se encontra na fase descrita por Huberman (2000) como de “diversificação” (7 a 25 anos de docência), que é uma fase de ativismo, em que os professores se mostram mais motivados e dinâmicos e procuram uma diversificação em suas formas de ensinar. É, portanto, uma fase favorável à introdução de novas ideias e metodologias.

Para Huberman (2000), os estudos sobre a vida profissional dos professores mostram tendências gerais em determinadas fases da carreira, o que não significa que

todos os professores passem por essas fases de forma igual, mas que há indícios de características semelhantes conforme o tempo de serviço dedicado à docência.

Figura 5. Fases da carreira docente Huberman (2000)



Fonte: Araujo et al (2015, p. 2)

Diante dessa diversidade de sentimentos/pensamentos é fundamental a presença de um profissional experiente para atuar na coordenação pedagógica. O espaço, assim como a identidade profissional do CP, ainda está em fase de construção, de conquista, porém para atender esse profissional que se encontra na fase da diversificação e questionamentos docente, lá no chão da escola, um parceiro experiente que o auxilie é essencial.

Como vimos no Quadro 1, a função existe há 467 anos, mas ainda não se consolidou junto à escola. Nessa trajetória, a LDB preceitua, no parágrafo único do Artigo 67º que “é necessária a experiência docente para atuar na coordenação pedagógica” (BRASIL, 1996, n.p.). É essa experiência docente que se questiona, visto que ela nem sempre se sintoniza com a gestão pedagógica e torna-se apenas mais uma função administrativa dentro da escola.

Assim, de acordo com os dados evidenciados, o PA está sedento de respostas aos seus questionamentos. O PNAIC trouxe-lhes um turbilhão de dúvidas que precisam ser esclarecidas, problematizadas por um CP que reflita e o auxilie na transformação de sua prática docente, visto que ensinar e aprender é um processo complexo e não acontece isoladamente, sozinho, ou seja, o CP

[...] em seu papel formador [...] deve [...] oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar [...] e com a promoção do desenvolvimento dos professores [...] Imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador”. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p.230).

Segundo Freire (1991),

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 57).

Necessário se faz ao CP, quando refletir sobre sua atuação, inserir-se em um processo em que “[...] o aprendizado do ensinante ao ensinar se verifique à medida que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições.” (FREIRE, 1997, p.19).

3.4 Vozes das coordenadoras pedagógicas sobre o PNAIC.

Para a realização das entrevistas narrativas, selecionei três coordenadoras pedagógicas que atuavam nas escolas lócus da pesquisa nos anos de 2013 e 2014, quando foi implantada a formação do PNAIC, com experiência docente entre cinco e vinte e cinco anos e faixa etária entre 32 e 42 anos. As coordenadoras foram identificadas como CP1 e CP2 e CP3. Aqui, são consideradas “[...] como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmo que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir.” (LARROSA, 1994, p.54).

Após a análise das três entrevistas narrativas, identifiquei quatro eixos que nortearam essa análise:

- 1) A motivação profissional;
- 2) A formação acadêmica;
- 3) A função de coordenador pedagógico
- 4) A influência do PNAIC.

Das três coordenadoras entrevistadas apenas uma não participou integralmente dos estudos no PNAIC em 2013 e 2014. Estive com as coordenadoras em junho de 2016, três anos após o início do PNAIC, o que permitiu certo distanciamento dos ânimos iniciais e propiciou a reflexão sobre a experiência vivida na função de coordenadoras pedagógicas junto a professoras que haviam participado da formação do referido programa. Ressalte-se que, em consonância com os pressupostos teóricos da pesquisa narrativa, os questionamentos não foram iguais para todas, permitindo assim que, apesar de termos como objetivo principal investigar sobre a formação e participação no programa, as entrevistadas pudessem se revelar livremente.

Solicitei às coordenadoras que escolhessem um local para podermos conversar e o local escolhido por duas delas foi o campus I da UFMS/CPAQ, onde no final da tarde de sábado, em horários distintos, os registros aconteceram.

Somente uma coordenadora pediu para ser ouvida em seu local de trabalho, alegando a falta de disponibilidade de tempo fora daquele espaço, o que foi respeitado.

3.4.1 Primeiro eixo – Motivação para o ingresso na docência

Neste eixo, encontramos três pontos comuns quanto ao período cronológico em que cada professora estava quando retomaram os estudos: 28, 25 e 22 anos de idade e três situações diferentes quanto ao motivo que as levou a ingressarem no magistério.

Há de se considerar também o período histórico vivido pelas mesmas, onde a condição de trabalho feminino não se resumia mais em se casar, ser dona de casa e cuidar dos filhos, conforme depoimento da CP1:

Apesar da idade tenho pouco tempo como professora...já tava com vinte e oito anos...escolhi pedagogia porque era de dia, marido com muito ciúmes, mas queria história. Meu marido não iria deixar à noite...não fui para ser mesmo professor, mas por estar complicado em casa. (CP1).

CP1 inicia sua narrativa retomando um período de decisão em seu lar, onde apesar de tantas controvérsias encontrou uma saída: ingressou na carreira docente.

Já CP2 inicia sua história retomando sua infância, com saudades do tempo em que viveu na área rural, onde nasceu, casou-se e posteriormente migrou para a cidade.

CP2, também se sentia muito presa à vida doméstica e, ao observar que suas colegas estavam se formando professoras, narra: *“eu via minhas amigas se formando professora sendo alguém na vida e perguntavam: Oi tudo bem? E depois de algum tempo, o que você faz? Eu sou professora e você? Ah, eu casei, parei e sou dona de casa, fiquei incomodada.”* (CP2). Com isso resolveu também mudar sua vida, retomando os estudos e ingressando no curso de História.

CP3 conta que aos 22 anos iniciou *“no magistério, já bem tarde...”*, pois ansiava ter uma profissão. Participou de uma formação concomitante: *“fiz o magistério enquanto fazia faculdade. [...] só que aí eu optei por dar aula... até pensava que não seria professora, mas depois fui gostando da coisa e foi aprofundando.”*

Pesquisa realizada pela Fundação Vítor Cívita demonstra, em consonância com esses depoimentos, que:

Aparentemente, o que se observa é que a atividade docente apresenta alguma possibilidade de oferta de trabalho com base em um curso de formação que é visto como acessível, o que faz com que alguns alunos ingressem em cursos superiores de Pedagogia ou Licenciatura sem um real interesse para atuar como professor. (FUNDAÇÃO VÍTOR CÍVITA, 2009, p. 14).

Com esse exercício de retomar o início da carreira, as professoras coordenadoras refletiram e resignificaram parte de suas vidas, enfatizando o desafio da decisão, a ponto de avançar, de mudar, pois, apesar de não ser, para duas delas, a profissão desejada à época, constituíram-se professoras no decorrer de suas histórias e continuam na carreira docente.

A opção pelo magistério, porém, parece comprovar outro fator apontado pela pesquisa da Fundação Vítor Cívita (2009, 11) *“Talvez o fato de a grande maioria dos docentes nas redes de ensino, e dos licenciandos, ser do sexo feminino coloque a questão de gênero em nosso contexto social como um dos fatores intervenientes nessas motivações e na escolha pela docência.”*

3.4.2 Segundo eixo - Formação acadêmica

De acordo com Rossi e Hunger (2012), em uma referência ao trabalho de Nóvoa (1995), para que haja um bom desenvolvimento profissional do professor, sua formação deverá ser pautada em três dimensões estratégicas:

[...] produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional). Essas são estratégias eficazes para adquirir como eixo de referência o desenvolvimento dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. (ROSSI; HUNGER, 2013, p.325).

Assim, busquei nas narrativas das professoras sinais sobre seu processo de formação acadêmica, num imaginário de ascensão pessoal e profissional, nominando-o como formação acadêmica.

Todas as coordenadoras são egressas de escola pública, com graduação junto a UFMS, *campus* de Aquidauana. Apesar de o tema formação remeter ao currículo, aos conhecimentos, os relatos das coordenadoras enfatizaram as condições adversas que enfrentaram para cursar a graduação. O relato de CP1 chamou a atenção pelo esforço em retornar os estudos *“olha foi quatro anos de tormento também, mas fiz... foi aquela correria, foi aquele sufoco...”*

Contou com a experiência e apoio de outros professores: *“[...] eu agradeço muito a duas professoras: professora Franchys e professora Ana Lúcia... se não fosse elas eu não tinha terminado, mas eu fui [...]”* (CP1).

Com isso o rumo da vida com/na academia seguiu seu curso, a família se organizando *“[...] essas crianças crescendo eu estudando e as crianças crescendo [...]”* (CP1). Interessante que a entrevistada denomina como “sorte” o início da carreira como profissional após a formação acadêmica: *“[...] tive tanta sorte que terminei eu acho que em 2008, em 2009 eu já tava trabalhando na creche”* (CP1).

CP 1 narra que, devido aos diversos lugares em que já trabalhou, possui uma boa experiência, apesar do pouco tempo de formação:

“[...] muito pouco que eu tenho de serviço, mas já trabalhei em muitas escolas e no CAIC também [...] no CAIC eu substituí muito tempo [...] trabalhando na creche [...] eu adorei a Educação Infantil [...] já fui pra Taunay, mas foi bom demais trabalhar com as criancinhas do primeiro ano [...] fui para Piraputanga, para Marisa Scaff, para o Cândido Mariano [...] depois que eu passei a ser, estar na coordenação [...]”. (CP1).

Para a coordenadora, aparentemente, a soma de lugares em que trabalhou lhe confere experiência suficiente para atuar na coordenação pedagógica. Retomamos então a questão: o que é experiência?

Larrosa (2002) afirma que, para que haja verdadeiramente experiência, é preciso que algo toque o sujeito, ou seja, que este seja marcado de alguma forma pelo que vivenciou. Para o autor, o número de anos de trabalho não se constitui, necessariamente, em experiência:

Minha tese não é somente porque a experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas, ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência. [...] A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 34).

Dessa forma, sem parar para refletir, sem dialogar com os pares, buscar soluções, “suspender o automatismo da ação”, não haverá experiência. É preciso, como bem define Larrosa (2002), escutar aos outros, calar-se quando preciso, observar o tempo e o espaço. A responsabilidade sobre o sucesso ou insucesso do PNAIC, logicamente, não deve ser atribuído unicamente ao CP ou ao professor alfabetizador, visto que trata-se de uma ação conjunta, e a gestão pública local, ao aceitar a proposta dessa política pública nos termos instituídos juridicamente, passa a ter corresponsabilidade, assim como todos os entes federados do país, em estabelecer uma integridade de ações em prol da alfabetização de crianças até os 8 anos de idade.

CP2 e CP3 não registraram nenhum desconforto com o período acadêmico, mas demonstraram que a jornada era pesada, pois tinham que conciliar a vida da casa filhos e os estudos.

Nesse sentido, entrou no tópico desse tema a situação salarial, assunto não apareceu em nenhum outro momento das entrevistas. CP3 traz em sua entrevista a

relação entre a busca por uma melhor formação e a valorização salarial, ao narrar que “[...] *na época a gente sempre reclamava de salário, mudar como o salário? Estudando é a única forma, né, professor só tem esse lado: estuda ou estuda **pra ter melhoria de salário** [...]*” (CP3, grifos meus).

Desse depoimento, emerge a questão: o professor busca formação continuada apenas para a melhoria salarial? Somente o salário valoriza um professor? A pesquisa de Rebolo (2012, p. 127) sobre bem-estar docente aponta que não:

A inovação [...] propiciada pela atualização profissional oferece subsídios não só para as questões de conteúdos e conhecimentos, mas também é um importante fator para a construção da autoestima e da autoconfiança do professor, levando a uma atuação mais competente e harmoniosa.

CP3, durante sua caminhada acadêmica, refletiu e avaliou o espaço em que estava e como poderia ser/estar nele posteriormente, de como atuaria se não se identificava com o que fazia. Nesse sentido, narra: “[...] *eu fazia Ciências na faculdade, só que física pra mim era o meu carma [...]* não conseguia nota em física de jeito nenhum [...]”. Assim, em busca de uma atuação que lhe conferisse maior bem-estar, afirma que “[...] *duas colegas faziam Geografia, que diziam, “faz Geografia” ... resolvi ingressar na faculdade de Geografia fiz, me formei em Geografia, não sou Pedagoga, sou Geógrafa [...]*”. Afirmar que não é pedagoga, mesmo atuando na coordenação pedagógica, faz-nos refletir sobre os saberes necessários à atuação do profissional nesta área. Um professor, formado em Geografia, conseguirá contribuir com o trabalho pedagógico de professores alfabetizadores sem buscar conhecimentos específicos sobre essa temática? Ainda que a formação inicial não seja empecilho para a atuação na coordenação, é preciso que os coordenadores adquiram conhecimentos que subsidiem seu trabalho como mediadores do trabalho docente.

3.4.3 Terceiro eixo – A função de Coordenadora Pedagógica

A constituição profissional como coordenadoras pedagógicas demonstra que as entrevistadas realizam tarefas diárias, à medida que surgem, sem um plano de ação e/ou orientação gestora e por meio dos saberes da experiência. Ressalto que a função de CP no município é comissionada, como observa a CP3: “[...] *então aqui na coordenação eu*

não escolhi eu fui escolhida né, para ficar e tal, então eu tô tentando me dedicar [...] e [...] quando eu chego em casa eu falo será que eu consegui ajudar tal professor que precisou de mim hoje, será que eu fiz certo?” (CP3).

CP3 ao afirmar que não escolheu estar naquela função evidencia sua falta de identidade em ser CP e que na educação as coisas parecem acontecer “por acaso”, assim “numa certa terça-feira às quatro da tarde” (FREIRE, 1991, p. 57). Com isso CP3, sem perceber busca isentar-se de qualquer erro e justificar-se sobre o êxito ou não de sua atuação, visto que se algo não der certo, a responsabilidade não é somente dela.

CP1 relatou que, apesar de estar na função há pouco tempo já passou por várias escolas da rede municipal e estadual, principalmente na Educação Infantil, tanto na área urbana como rural “[...] *muito pouco que eu tenho, mas já trabalhei e muitas escolas [...], depois que eu passei a ser coordenadora tá com quatro anos já que eu tô na coordenação, mas olha não é fácil, nooossa senhora [...]*”.

Para CP1, somente o fato de ter estado por diversos espaços escolares justifica ter experiência para ser coordenadora. Ela não percebe a mobilização pessoal/profissional que esse movimento lhe trouxe. Assim, CP1 corrobora, em partes, os estudos de Larrosa (2011, p. 5): “[...] o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que ‘isso que me passa’, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida.”

Independentemente do tempo de trabalho, CP1 demonstra ter mudado algo em sua maneira de ser professora, o que a levou, por meio de estudos, a buscar novos conhecimentos para atuar como coordenadora:

[...] por isso que agora eu resolvi fazer a pós graduação em Educação Especial, porque na educação tem muita criança com dificuldade, como a gente não tem essa especialidade, não é formada pra isso a gente precisa estudar, pra ver porque que essas crianças estudam, estudam e não aprendem, qual é a dificuldade deles. (CP1).

CP2, ao dizer sobre o exercício de sua função, retoma a ideia do “copista”, da “repetição”, do exercício da função por meio de modelos advindos dos pares mais experientes, ou que se consideram mais experientes: “[...] *eu tinha noção do que era ser coordenadora, mas de fato eu não sabia, não tinha nenhuma formação [...]*” (CP2). Por isso, buscou alguém com mais tempo de serviço, que de pronto lhe indagou: “*Você que é a nova coordenadora?*” *Eu disse, sim sou eu. ‘O que que você sabe?’ Falei nada, tô*

aqui pra aprender. 'Então senta aí e vai anotando o que eu falo e observa o que eu faço' [...]'". Com essa fala, CP2 nos informa que recebeu uma orientação de um profissional tecnicista da educação, que deixou bem claro que essa prática deve acontecer de maneira repetitiva, sem considerar contextos e/ou pessoas, do jeito que um faz o outro deverá fazer também, como se as ações pedagógicas fossem copiadas esse é o sistema.

No entanto, a coordenadora CP2 conta que essa lição serviu como base, mas não como modelo, pois, ao assumir a coordenação da escola empreendeu ações de envolvimento coletivo, contando com a colaboração dos pares, fator essencial para o desenvolvimento das ações pedagógicas "*[...] às vezes eu via no individual os professores, às vezes em grupo [...] nós combinávamos, pensávamos tudo, tudo era muito bem pensado, antes de ser aplicado porque a gente visava uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem, dava muito certo.*" (CP2).

CP2 demonstra aqui que, apesar de ter tido orientações de expectativas tecnicistas da educação, sua mobilização no chão da escola foi além disso e superou essas expectativas, estimulando-a a buscar uma rede de formação coletiva e reflexiva, conforme Alarcão (2011) evidencia ao discorrer sobre o perfil do CP:

Ele tem de ser um observador atento de uma realidade mutante e um profissional alerta para as ideias dos outros. No dia a dia, precisa dar espaço ao crescimento dos colegas e à própria capacidade de decisão - sem perder o sentido do trabalho coletivo. Acho importante que tenha a preocupação de divulgar a todos os caminhos que o grupo vai traçando. (ALARCÃO, 2011, p. 10).

Em outro momento da entrevista narrativa, foi possível identificar que a coordenadora tem noção de tudo o que deve ser feito na função em relação ao atendimento a cada professor, porém, como o número de professores é grande e ainda tem pais, alunos e direção na retaguarda, o pedagógico não tem dedicação total e fica para o Conselho de Classe nos finais de bimestres, momento em que todos se encontram num mesmo espaço:

[...] é difícil de coincidir [...] geralmente acontece de dois professores só na hora-atividade, assim regente [...] mas regente nunca coincide ficar junto...todos os professores...o único, a única hora que dá para trabalhar com todos os professores é no Conselho de Classe, que geralmente a gente marca sábado e aí vai todos, tem que trabalhar

com todo mundo, aí é bom, bem gratificante, aí que a gente vê o que todos estão pensando. (CP2)

Ouvir e considerar o que os professores estão pensando apenas no final de cada bimestre não coaduna com o trabalho que se espera da coordenação pedagógica, como articuladora do processo de ensino e de aprendizagem no espaço escolar. Para o exercício dessa função é necessário o contato direto com os professores, a discussão coletiva dos problemas de aprendizagem e das estratégias de ensino, o que não pode ocorrer apenas 04 vezes por ano.

3.4.4 Quarto eixo – A Influência do PNAIC

Neste eixo o objetivo é compreender a real contribuição que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa proporcionou aos coordenadores pedagógicos em Aquidauana. Destaca-se que, até aqui, analisando as entrevistas realizadas, em poucos momentos a palavra alfabetização surgiu. As coordenadoras falam do seu trabalho mencionando sempre leitura e escrita, dificuldade de aprendizagem, professor regente.

Para o coordenador pedagógico, participar do programa ainda é opcional, como nos confessa CP2:

[...] entrei no PNAIC como convidada, os coordenadores pedagógicos não eram obrigados a participar, mas eu quis [...] como eu ia ajudar meus professores se eu não tivesse conhecimento do assunto? [...] então se eu não participasse de fato tanto quanto eles, eu não ia ter meios de ajuda-los [...] (CP2).

Essa reflexão reforça a necessidade de acompanhamento e parceria junto às escolas pela equipe pedagógica municipal e as IES, pois exclui a ideia da solidão no processo de ensino e valoriza o compartilhar de ideias. No entanto, há cobranças, como demonstra a coordenadora CP2 “[...] o primeiro ano do PNAIC foi bem cobrado, nós tínhamos que apresentar resultados, e como era um programa novo, tudo era novo pra todos, tanto para os formadores, para a equipe que monitorava como nós professores, e assim deu muito certo [...]”

Para a coordenadora CP2, o processo formativo do programa, em 2013 e 2014, cumpriu com seu objetivo, pois “[...] no primeiro teve adesão apenas dos professores da series iniciais: 1º, 2º e 3º ano e foi muito bom apresentou resultado, alguns

professores reviram a sua prática pedagógica, ajudou muito, melhorou muito, na questão da alfabetização.”

O PNAIC, para as entrevistadas, contribuiu para sua fundamentação teórica sobre a alfabetização. Afirmaram que a formação mudou seu olhar quanto ao apoio pedagógico até então dado ao professor. A coordenadora CP1 citando Magda Soares, falando sobre o ambiente alfabetizador, o qual denomina de “sala letrada”, narra: “[...] *Magda Soares no vídeo [...] ela passava aquelas salas todas letrada, porque a sala não pode ser assim, como os professores falam: ‘Ah a sala de fulano tá nua [...] tá sem nada’*”.

Estabelece ainda a necessidade da socialização de conteúdos, práticas de convivência e o letramento:

[...] mesmo que a criança ainda não sabe lê tem que ter ao seu alcance, livros para ela manusear e a sala tem que ser atrativa, não pode ser aquela poluição visual, mas tem que ter alfabetização, tem que ter um cantinho da leitura, um cantinho da matemática, livros a disposição pra criança estar manuseando, então é Magda Soares eu lembro muito bem dela...ela falava muito sobre isso...Magda Soares retrata isso, que o aluno tem que senti, a aula tem que ser prazerosa pra você trabalhar com o aluno...o aluno tem que sentir esse aconchego.(CP1).

O relato também foi destacado como um procedimento didático eficaz “[...] *nós vimos muitos vídeos...é uma maneira diferente...uma coisa que eu nunca esqueço era a forma de fazer o relato, num vídeo que nós vimos, ficou gravado, entrou na minha mente e eu não esqueço. Foi muito bom.*” (CP3).

Após três anos de seu início, o programa, cujas ações deveriam estar ainda sendo implementadas e fazendo parte do cotidiano da sala de aula, parece estar no passado para a CP1, que afirma “[...] *o PNAIC foi um programa muito bom, pena que esse ano ainda não retornou para terminar, mas foi muito bom [...]*”, o que pode indicar que o que se aplica na escola, atualmente, advém das formações que são realizadas concomitantemente ao período de aulas, sob a orientação das OEs.

Questiono, dessa forma, se o que foi estudado nesse período de formações modificou a prática das professoras. Na próxima seção, trago as vozes das professoras alfabetizadoras e como tem sido a contribuição da coordenação pedagógica neste sentido, em busca dessa resposta.

3.5 As vozes das professoras alfabetizadoras

O PNAIC é uma política pública criada em 2012 com o objetivo de garantir que a criança consolide o processo de alfabetização até os 8 anos. Para tanto, além de materiais didático-pedagógicos, clássicos da literatura infantil e jogos, o programa trouxe kits de materiais, que fazem os alfabetizadores irem além do quadro negro e giz, o que justifica a necessidade de ouvirmos esse profissional que nos informará sobre como está acontecendo o programa no chão da escola.

Assim por meio de entrevistas narrativas, estive com três alfabetizadoras, sendo uma de cada ano (1º, 2º e 3º no Ensino Fundamental I). Ressalto que a seleção dessas docentes contou com a colaboração do Gepenaf, que junto comigo analisou o resultado da primeira entrevista coletiva, ocasião em foram considerados os seguintes critérios de inclusão: 1º - estar trabalhando nas mesmas escolas das coordenadoras pedagógicas selecionadas; 2º - tempo de serviço; 3º - participação integral das formações do programa em 2013 e 2014; 4º - idade.

Essa fase da pesquisa não visou fomentar competição entre as PA, muito menos constranger, denegrir a imagem de quaisquer pessoas. Utilizei as narrativas como método de investigação e de formação do professor, sendo que nesta pesquisa temos “professoras”, “mulheres”, “mães” que ao desvelar por meio de suas vozes um período de formação, trazem um pouco de si, mas com enfoque em um coletivo (alunos) que muitas vezes exige agir como se outro profissional fosse (psicóloga, socióloga, assistente social, advogada) em busca de uma dita “harmonia” que as permitam atender a todos visando a eficácia na consolidação do processo de alfabetização.

A pesquisa apontou que a experiência docente das PA por mim entrevistadas está entre seis e vinte anos e a faixa etária entre 32 e 42 anos. As alfabetizadoras foram identificadas como PA1, PA2 e PA3. Assim como as CP, as PA aqui são consideradas “como sujeitos confessantes” (LARROSA, 1994, p.54). Ressaltando que nosso foco é analisar e entender como a PA reconhece a figura do CP na escola.

Após a análise das três entrevistas narrativas, identifiquei quatro eixos que as nortearam:

- 1) A formação acadêmica;
- 2) O processo de alfabetização;
- 3) A influência do PNAIC.

4) A função de coordenador pedagógico

Estive com as alfabetizadoras em agosto e setembro de 2016, três anos após o início do PNAIC, e todas afirmaram estar atuando de acordo com as propostas do programa. Ressalte-se que, em consonância com os pressupostos teóricos da pesquisa narrativa, os questionamentos não foram iguais para todas, permitindo assim que, apesar de termos como objetivo principal investigar sobre a formação e participação no programa, as entrevistadas pudessem se revelar livremente.

Devido a indisponibilidade de horários o único local possível para a realização das entrevistas com PA1 e PA2 foi a escola. Já com PA3, que reside no distrito de Cipolândia, distante 65 km da sede do município, estrada de chão, a entrevista foi gravada em áudio, por telefone, devido a distância e as fortes chuvas que me impossibilitaram de ir até a escola.

3.5.1 Primeiro Eixo – Formação acadêmica

Neste eixo, encontramos dois pontos comuns quanto ao início da atuação docente. PA2 e PA3 iniciaram na docência somente após a graduação em pedagogia, há seis e dez anos respectivamente, o que PA1 faz desde que concluiu o magistério, faz 20 anos.

A PA1 disse que é pedagoga por opção e por identificar-se com a educação e não se vê em outra profissão.

Sou mãe e, apesar de ser bem diferente a escola de casa, não sei ficar longe das minhas crianças, e gosto dos pequenos, o 1º ano é minha paixão...não me vejo eu outro lugar trabalhando que não seja a escola, esse agito, movimento, vida...e tem que estudar pra entender, não pode parar não. (PA1).

Identifiquei ainda, na narrativa de PA2, uma intensa preocupação com o(s) outro(s), com o ser humano na íntegra:

Olha professora me preocupo muito com minhas crianças e sei tudo sobre eles, quem são os pais, o que gostam, o que não gostam, o que fazem quando não estão comigo, enfim acredito que se não for assim, não tem como eu agir, intervir no processo de alfabetização deles. Aprendi isso na faculdade, só sei ser professora e aprendi sendo, aliás todo dia se aprende, sempre. (PA2).

PA1 e PA2 residem em Aquidauana e cursaram Pedagogia no período vespertino, na UFMS, campus Aquidauana.

Já PA3 graduou-se na Unigran – interativa, na cidade de Dourados e disse não ter passado por muitas dificuldades durante esse período, pois as avaliações eram no polo em Aquidauana. Apesar das muitas leituras, não desistiu de ser professora: “*Concluir o curso de Pedagogia não foi fácil, mas venci porque me identifique e estudo muito para fazer bem e melhor o que faço, não faço nada sem ter certeza de onde posso ir e como posso chegar, mas é preciso continuar estudar.*” (PA3).

Neste ponto do relatório constatei que, nesta pesquisa, 95% dos professores foram acadêmicos de IES públicas, o que difere dos estudos realizados por Gatti, ao afirmar que:

A maioria dos professores hoje é formada por instituições de natureza privada (80% deles). Em muitas delas, os cursos são encurtados e, de certa maneira, aligeirados. Esse encurtamento não é permitido por lei. Ele ocorre porque as aulas podem ser substituídas por seminários culturais e atividades programadas. O problema é que esses eventos não são desenvolvidos a contento. Grande parte da formação é feita à distância. O aluno que passa por esse tipo de faculdade sai com precárias condições de entrar numa sala de aula. É despreparado, especialmente, para trabalhar com alfabetização. Por isso, vemos esses resultados de alfabetização problemáticos no país (13 milhões de pessoas não sabem ler e escrever. Uma em cada cinco crianças de 8 anos não lê). (GATTI, 2016⁷, n.p.).

Porém, mesmo assim se faz necessário a formação continuada em serviço, visto que na formação inicial de professores, em sua maioria, não tem havido acompanhamento prático como o proposto pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid⁸, que tem sido um diferencial positivo atualmente, mas que não contempla todos os acadêmicos.

Os relatos das professoras retratam a valorização da formação inicial e a necessidade da formação continuada dentro e fora do espaço escolar. Todas afirmaram que continuam estudando para poder atuar como alfabetizadoras.

⁷ Em entrevista via e-mail à revista Época, de 06 de novembro de 2016 - 10h00 - Atualizado em 14 de novembro de 2016, às 15h24 - sobre pesquisa realizada em 2010 com o título: Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos). Disponível em: <http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>. Acesso em 14 nov. 2016.

⁸ Trata-se de um programa instituído pelo Governo Federal em que acadêmicos de licenciaturas recebem bolsas para realizar estágios em escolas públicas, com a coordenação das Instituições de Ensino Superior.

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipes pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um *tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho. (NÓVOA, 2016, p.44).

3.5.2 Segundo Eixo – O processo de alfabetização no PNAIC

Este eixo demonstra como as PA veem ou entendem o processo de alfabetização de acordo com a proposta do Pnaic, cuja meta é que esse ciclo se consolide na aprendizagem das crianças até o 3º ano, com 8 anos de idade.

Neste contexto, faz-se necessário ainda uma reflexão sobre qual seria, ou se há uma idade certa para se consolidar o processo de alfabetização. Se considerarmos apenas ambientes sociais em que existem escolas com professores motivados, com auxílio de CP pesquisador, experiente, reflexivo, comprometido com sua função e atuação, certamente esse processo refletirá no êxito do ciclo de alfabetização podendo, inclusive, levar o aluno a antecipar esse limite de idade. Porém, se considerarmos ambientes opostos a esse, esse processo poderá não se efetivar em um período de 600 dias letivos e nem ao final do Ensino Fundamental I, ou seja, há contradições quanto a essa afirmação, o que deverá ser revisto pelo programa, visto que no contexto atual essa limitação poderá ser considerada como excludente.

Para PA1, a alfabetização *“acontece de acordo com as etapas, de acordo com a fase em que cada criança se encontra.”* A alfabetizadora demonstra certa coerência quanto aos referenciais teóricos que norteiam esse processo, ao citar Emília Ferreiro como seu sustentáculo:

[...] então eu busco sempre, eu baseio sempre nas etapas de desenvolvimento da Emília Ferreiro, onde as crianças [...] vão aprendendo de acordo com a etapa em que ela se encontra e isso depende de cada professor, é perceber isso e trabalhar a criança em sua individualidade. (PA1).

PA2 disse que:

Alfabetizar e letrar, às vezes a gente pensa a definição separado, se for só como alfabetizar ele é mais a questão sistemática né, eu penso que é essa ação de ler escrever, apenas símbolo, código, e juntando é toda essa questão da função social, letrar alfabetizando não separar uma coisa da outra, um complementa o outro né? É a apropriação do sistema da escrita. (PA2).

PA3 enfatiza que *“de uma forma bem resumida, a criança está alfabetizada quando ela consegue ler, daquela forma que ela lê e compreende o que ela lê e consegue fazer o registro escrito daquilo que ela está lendo.” (PA3).*

As narrativas corroboram o que preceitua Soares:

[...]alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.” (SOARES, 1998, p. 47).

Assim, encontra-se aqui demonstrado, por meio das narrativas das alfabetizadoras, uma coerência entre o que se fala e o que está proposto no programa, mas que não há ainda como assegurar como eficaz, visto que o PNAIC não conseguiu realizar com eficácia o monitoramento de suas ações desde 2013, conforme determina o Artigo 10 da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012 - Gestão - Controle e Mobilização Social, o qual indica que a gestão deveria acontecer em quatro instâncias:

- Um Comitê Gestor Nacional;
- Uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto;
- Uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e
- Uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede. (BRASIL, 2012c, p. 10)

Com a aplicabilidade do artigo retro mencionado, ou seja, com o monitoramento das ações junto à gestão (escolar e em Rede), visto que os recursos financeiros

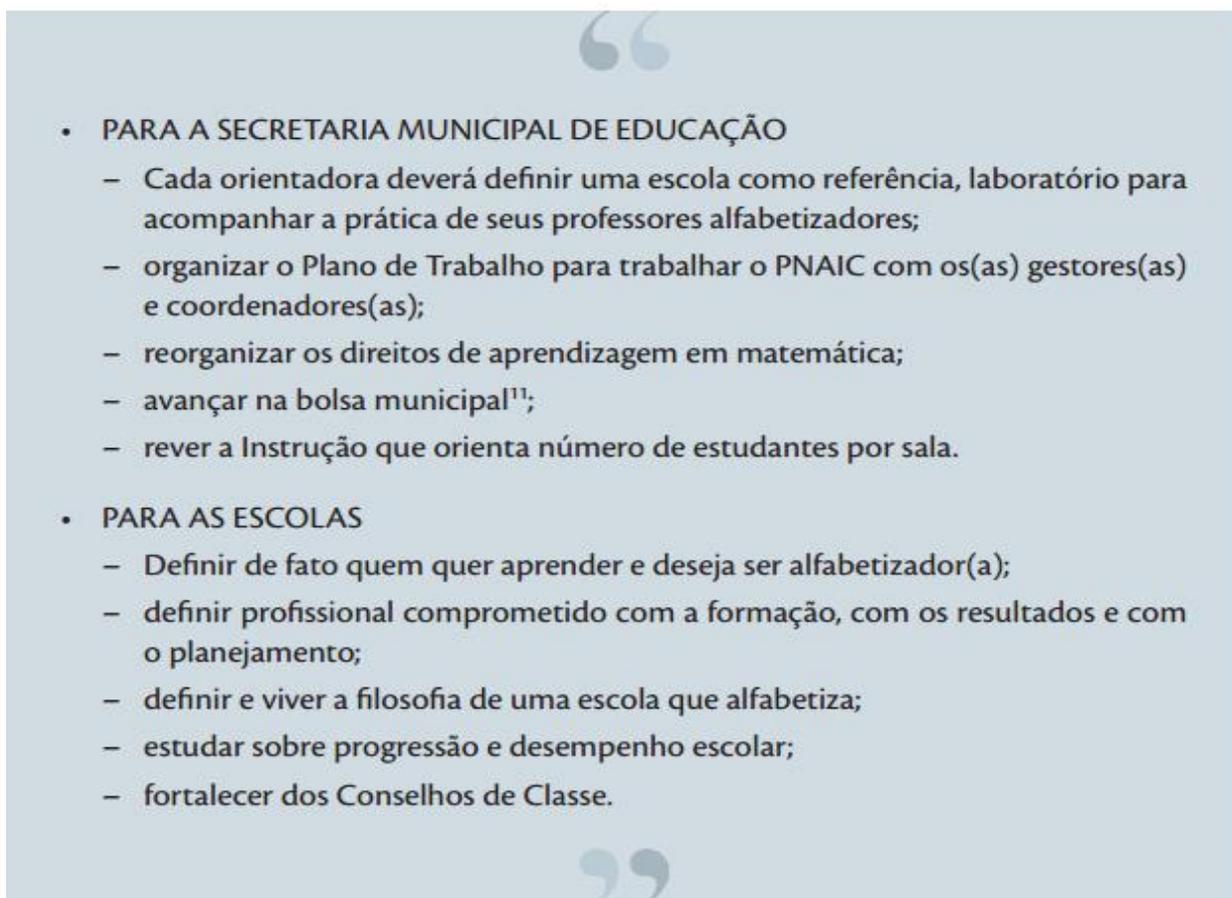
disponibilizados para a execução do PNAIC não justificam sua fragilidade e ingerência, poderemos ter um cenário mais limpo e real do programa no país.

Essa pesquisa não visou o acompanhamento da prática do PA e da gestão (escolar ou em Rede), porém as narrativas sinalizam que o discurso não incorporou a ideia do programa, como afirma PA1: “[...] *Não tem acompanhamento. Mesmo porque, nosso coordenador pedagógico não participava do PNAIC juntamente com a gente. Eu creio assim, que pra pessoa te ajudar, te auxiliar em alguma coisa ela tem que participar junto com você do processo [...]*” e CP3:

[...] tem uma equipe na gerência dos coordenadores gerais [...] então eu acredito que se [...] fizessem o rodízio de vir conversar, tal eu acho que seria viável e bem gratificante e logicamente multiplicaria mais e a gente poderia somar com os professores [...]. (CP3).

Em 2015, o PNAIC trouxe o caderno “Gestão escolar no ciclo de alfabetização”, que, por meio de registros de ações positivas e reais de várias regiões do país, acaba meio que indiretamente trazendo “instruções de como fazer” o programa realmente acontecer, mobilizando tanto a escola, comunidade interna e externa, como as Redes de Ensino. Dentre as ações elencadas, destaco a proposta pela professora Maria do Socorro da Coordenadoria Local do município de Salgueiro, localizado no sertão de Pernambuco, para execução no ano de 2015, conforme Figura 6:

Figura 6. Proposta de gestão do Pnaic por uma coordenadora local



Fonte: Brasil (2015, p. p.10).

Isso demonstra o envolvimento e autonomia do grupo responsável pelo programa no município de Salgueiro – PE. Assim, Maria do Socorro, como coordenadora local, demonstra estar cumprindo o acordo pactuado em 2013, pois

Quando se estabelece um programa com investimentos elevados e metas ambiciosas, como a de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, cumpre-se o preceito constitucional e torna-se necessário o estabelecimento de um sistema de gestão que contribua para a concretização de um verdadeiro regime de colaboração. Isso só é possível com a construção de instrumentos que garantam a transparência, por meio de monitoramento das ações, e clareza na responsabilidade de cada um dos participantes. (BRASIL, 2015, p. 10).

3.5.3 Terceiro Eixo - A influência do PNAIC.

O PNAIC retomou em seus cadernos de formação uma variedade de conteúdos do cotidiano escolar, possibilitando assim a reflexão sobre atuação docente, dentre eles: Currículo no ciclo de alfabetização; Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas; Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização; Avaliação no ciclo de alfabetização, os Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização, O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro da aprendizagem, Perfil de grupo: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma, dentre outros. Todo esse contexto deveria ser empregado considerando a realidade de cada sala de aula, de cada turma, de cada escola.

E é isso o que este eixo nos traz. Afinal, qual foi a influência do Pacto na prática das alfabetizadoras? O que cada alfabetizadora utiliza em sua prática atendendo as propostas do programa?

Aqui, por unanimidade, a Sequência Didática - SD foi citada como sendo a metodologia que mudou o olhar e o agir das PA no ciclo de alfabetização.

A sequência didática é uma forma assim de, a gente poder alfabetizar nossos alunos, de uma forma certa né, e porque a sequência didática, ela trabalha as disciplinas num todo, você não fica trabalhando disciplina fragmentada, trabalha num todo, com um assunto, você consegue trabalhar todas as disciplinas englobadas. (PA1).

Mas, o que é uma SD? Nos Cadernos de Formação do PNAIC, especificamente na Unidade 6 – Ano 1, p. 27 encontra-se essa definição:

[...] Em síntese, a sequência didática consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a sequência didática permite o estudo nas várias áreas de conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar [...] Uma diferença básica entre o projeto didático e a sequência didática é que no projeto didático o planejamento, monitoramento e avaliação de todo o processo se dá de forma compartilhada, ou seja, as crianças participam da organização geral do trabalho de modo mais direto [...] (BRASIL, 2012g, p. 27).

Vencer os desafios que o processo de ensinar impõe é algo muito presente nas falas das alfabetizadoras.

[...] em 2014 já iniciamos o ano com o PNAIC, mesmo antes de iniciar os encontros eu mantive o trabalho, trabalhando com as sequências, projeto didático, fazendo uso da leitura deleite, que foi como eu aprendi, inserindo mais jogos, brincadeiras, procurando trazer uma aula mais dinâmica, e eu tive resultado aprendi muito em cada ano que se passou [...] hoje a qualidade assim da minha dinâmica, da minha estratégia, da minha metodologia é bem melhor, eu avalio assim como bem melhor, o desenvolvimento das crianças, assim eu tenho um número bem menor de crianças com dificuldades, porque nesses encontros eu aprendi meios de estar vencendo isso, ajudando essas crianças a vencer essas dificuldades. (PA3).

PA3 elucida a influência do PNAIC em sua prática pedagógica e destaca ainda que, assim como o programa enfatiza uma idade certa para se alfabetizar, haveria a forma certa para consolidar esse processo, reconhecendo a Sequência Didática – SD como uma estratégia que deu certo. Ressalte-se que, ao citar o sucesso com as SD, as PA perceberam a fragmentação dos conteúdos, a complexidade que é para a criança no ciclo de alfabetização assimilá-los sem uma metodologia que os permita refletir sobre o concreto, sobre seus letramentos. Fato que desconheciam, pois não sabiam até então como dar uma unidade aos conteúdos, ou seja, “a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico.” (NÓVOA, 2016, p.42).

Compartilhar o uso dessas estratégias tornou-se motivação para a participação das PA, que com a falta do suporte pedagógico em sua escola, viam nos relatos dos colegas que não estavam sozinhos e, com isso, prosseguiram no programa. Esse é um dos pontos positivos citados durante as formações e que justificam a motivação e participação de 71% dos professores alfabetizadores.

3.5.4 Quarto Eixo - A atuação do coordenador pedagógico na escola do PNAIC

Colaborar e compartilhar em 2013 e 2014 foram os verbos do PNAIC e neste eixo as PA1 enfatizam que isso tem faltado aos CP, pois “*em relação ao PNAIC, não teve acompanhamento nenhum. A Coordenação pedagógica não participou dos encontros, então obviamente não teve orientação nenhuma [...]*” (PA1). PA2 afirma que “[...] *se o coordenador pedagógico não participa, não sabe o que está acontecendo, como vai auxiliar o professor [...]* penso que o CP ele vai dar um suporte pro professor

ele vai caminhar junto com o professor pra que a prática do professor se efetive de forma melhor [...].”

PA3 narra que:

[...] nos dois primeiros anos eu tive grande ajuda do coordenador, ela estava sempre junto na sala de aula, orientando, ajudando nos projetos, nas apresentações; participava ativamente dos encontros então foi assim fundamental a colaboração, a ajuda da coordenadora [...].

A fala de PA3 elucida os estudos de Clementi (2001):

Muitos coordenadores, reconhecendo a importância de discutir com o professor suas ações com os alunos, julgam necessário conhecer como ocorrem, nas salas de aulas, as relações de ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere ao modo como o professor encaminha a interação da criança com o conhecimento. A prática de assistir às aulas permite ao coordenador o reconhecimento das mudanças pelas quais passam ou não o professor e o aluno. Estar em sala de aula, observando seu cotidiano, parece ser uma de suas atividades fundamentais. (CLEMENTI, 2001, p. 57).

As PA1 e PA2 registraram em suas narrativas a falta que faz um CP, enquanto PA3 enfatizou a contribuição que teve em seu desenvolvimento profissional com a presença da CP de sua escola em 2013 e 2014. Portanto, todos revelam a necessidade e a diferença que faz ter CP atuante, reflexivo, pesquisador e experiente no ciclo de alfabetização.

Além disso, os CP não têm uma definição certa do papel que deve desempenhar, visto que função ora é meramente administrativa, ora de orientação aos pais e ainda de professor substituto, sem uma identidade profissional, movimentando-se em papéis que não o pedagógico. Para esse panorama, Placco & Almeida (2003, p.47) informam que “[...] o cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética”, o faz tudo, apagador de incêndios. Situação que eu já vivi e vos digo que não é nada estimuladora.

Não obstante, as narrativas das PA informam qual o perfil esperado de um CP:

Ele deveria [...] procurar estar, principalmente [...] por dentro do nosso planejamento, do que nós estamos trabalhando [...] ser um

pedagogo, e que entenda bastante de alfabetização [...] o coordenador pedagógico atua mais nas áreas finais do ensino fundamental I, e ele não está muito por dentro da alfabetização [...] ou, até mesmo o coordenador é aquele coordenador tradicional, aquele professor tradicional [...] o que ele vai poder passar pra mim se atualmente, pelo menos eu creio assim, que atualmente não dá mais para trabalhar de forma tradicional com seu aluno, de ficar só no lápis, no papel, no quadro e no giz, você tem que usar várias maneiras para seu aluno aprender, se não aprender de uma forma ele vai aprender de outra, é esse respaldo que a gente gostaria de ter do coordenador pedagógico e nem sempre acontece. (PA1).

A opção de ouvir as professoras alfabetizadoras volta o sujeito para dentro da pesquisa, onde as vozes das PA enfatizam as contribuições do PNAIC para com o Desenvolvimento Profissional Docente, mas que o CP não tem atuado como elas entendem que deveria ser. Destaca-se aqui que, de acordo com a Coordenadora Estadual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Profa. Dra. Regina Marques Souza, ainda em 2016 o programa contemplará o CP nas formações juntamente com os PA.

CONSIDERAÇÕES FINAS

De acordo com o proposto no início desta pesquisa, nosso objetivo foi de analisar qual é a atuação do CP no contexto do PNAIC e do DPD em Aquidauana – MS. Como Orientadora de Estudos – OE destaco que, por não ter experiência em alfabetização, tive que pesquisar e estudar muito sobre formação continuada de professores alfabetizadores, o que foi um divisor de águas em minha vida pessoal e profissional, visto que agreguei conhecimentos que complementaram saberes experienciais advindos com a prática como regente da disciplina Língua Portuguesa, bem como ampliou as parcerias com novos colegas desafiadores e muito além do espaço geográfico em que até então eu vivia, pois durante as formações em Campo Grande, o grupo era amplo, diverso e imerso em um único objetivo: “Pnaiquear”.

Além disso, como Coordenadora Pedagógica – CP, lá em 2013, com o início do PNAIC, entendi que eu não atuava corretamente, ou seja, literalmente “apagava fogo” e como professora precisava reestruturar minha prática. Via minha função na escola como o regente de uma grande orquestra, em que deveria conhecer todos os instrumentos (professores), afinar as cordas (estratégias/metodologias), elaborar e/ou reler partituras (planejamentos) e, conjuntamente, dar o ritmo e o tom das melodias que deveriam encantar os expectadores (alunos/familiares).

O PNAIC ensinou-me, por meio dos materiais didáticos, a pesquisar e aprimorar a formação docente. Passei a ver as ementas curriculares não apenas como uma lista de conteúdos, mas como um norteador de competências que, de acordo com a minha prática metodológica, fará meu aluno avançar ou não no processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo, como já disse anteriormente, contei com o apoio e orientação fundamental dos amigos Luiza Velasquez e Renê do Carmo, experientes pedagogos alfabetizadores. Fato que corrobora com os estudos de Placco e Almeida (2011), e que o PNAIC cita em seu caderno de apresentação (BRASIL, 2012a, p. 10-11), mas que não foi bem entendido no desenvolvimento do programa.

As vozes dos CP retratam a necessidade de Formação Continuada em serviço, para todos os segmentos da escola o que evidenciou CP 3:

De repente falam pra você assim: “Oh, você vai exercer essa função”; e essa função você não tinha exercido antes, falo assim: o que é que eu vou fazer? Como eu vou fazer? Então, o quê, e o como, pra quem a gente sabe que são os alunos e os professores, então às vezes eu fico pensando será que o que eu tô fazendo é correto, será

*que eu não tô indo além, será porque, apesar que eu tô na chuva tem que se molhar, se vira peão; até onde eu posso agir? Será que eu tenho mesmo que tratar de indisciplina? Indisciplina é para o professor, é pra direção? E quando o professor, às vezes o aluno tá lá, não quer fazer, traz pra mim eu vou conseguir fazer o aluno fazer se lá na sala ele não faz? Como eu vou fazer? Então eu acredito que **treinamento** pra todas funções seria necessário.” (CP3, grifo meu).*

A elaboração de conceitos é outro ponto positivo que o PNAIC trouxe para mim e para muitos professores que estão participando do programa, visto que é fundamental o professor dominar o conceito de alfabetização, SEA, letramento e tudo que concatenar para o seu desenvolvimento. E isso não se aprende numa tarde de domingo. Daí a necessidade de estar sempre estudando, analisando, refletindo a prática, refazendo conceitos, revendo planos, que deverão ter ritmos e tons diferentes, mas que juntos terão que buscar partituras e melodias que levarão para uma mesma sintonia: a consolidação do processo de alfabetização.

E o ato de planejar ações reflexivas no ciclo de alfabetização é uma das funções do coordenador pedagógico: orientar o ensinar do professor. Mas isso ele também não faz sozinho, precisa de orientação e formação para atuar. Porém, atualmente há uma grande discrepância nesse “como ensinar”, uma vez que os ocupantes desse cargo são professores de diversas áreas, deixando pender sempre mais para sua área de formação o envolvimento e empenho das ações. Digo isso, pois constatei na prática, com uma das falas que ouvi muitas vezes enquanto coordenadora pedagógica, tais como: “*arte, teatro, desenho, música, leitura, dança e português é com você, essas áreas estão bem contigo*”; ou: “*fala com a coordenadora, porque ela é criativa e sabe fazer projetos, por isso que essa escola é uma festa*”. Considerando o fato de incluir nas orientações o trabalho com teatro, jogos, gincanas, o que fizesse as crianças e todos pensarem mais.

Com esses comentários fiquei mais incomodada ainda, visto que tudo que eu fazia suscitava como brincadeira, coisa sem valor, em que a arte não tem lugar, o que para mim é o oposto, pois acredito que a arte transforma, muda tudo em seu entorno. Não se concebia ali que há diversas formas de ensinar e o principal instrumento é a comunicação, seja verbal, rítmica ou corporal, entre outras. Daí surgiu a questão: só o pedagogo tem como orientar os professores em sua maneira de ensinar didaticamente? Por que meu trabalho rendia com os professores do 1º ao 5º ano e para os professores do 6º ao 9º não? Que barreira era essa que nos separava?

À época, essas questões dormiram comigo por um bom tempo, mas hoje entendo que “[...] a produção de coerência, orientada para a ação, assim como da contextualização social, se torna central. Assume-se a inter-relação e a interação indispensáveis entre os processos de ensinar, os de aprender, os sentidos dos conteúdos e os processos de formar”. (GATTI, 2012, p.31-34). Ou seja, ninguém dá o que não tem, até porque o ensino de Didática não consta apenas no currículo do curso de Pedagogia, pois é parte integrante dos currículos de graduação de professores em todas as áreas. É preciso se permitir estar e viver o processo de ensino e aprendizagem colaborativamente, exercício que o corpo docente, no chão da escola, faz muito raramente.

E, no período de alfabetização, atendendo à determinação legal, temos em sala de aulas crianças na faixa etária entre 6 a 8 anos. Quando uma criança não se adapta ao novo espaço chamado escola, ela chora, e ouve: “você não é mais criança”, caso se rebelde, ouvirá que é uma criança mal educada, mimada, sem limites, e, o pior de todos os jargões ouvidos na escola: “Ah, aquele (a) professor (a) não tem domínio de sala, não tem didática!” Mas se “[...] a teoria nasce da prática e a ela deve retornar [...]”, como afirma Wallon (apud GATTI, 2011, p. 68), como esse professor ensina? Esse é um grande desafio para o coordenador pedagógico que não teve a oportunidade de experienciar em sua formação inicial o olhar para o outro em sua totalidade, no qual o tal “domínio de sala” é visto como controle, punição, restrição à ação/reação de alunos ao que não lhes é suficiente no processo de aprendizagem, naquele tempo, naquele espaço.

O PNAIC foca no PA, portanto, é preciso saber alfabetizar. Mas, o que é alfabetização? De acordo com Soares (2004, p. 97) “Alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, é preciso que a criança se aproprie do SEA, entenda como funciona a elaboração da fala (fonemas), que ela é notada (MORAIS, 2005) por meio de símbolos (letras), que em seguida notarão palavras.

Assim, o que fica evidenciado é que não há como ser professor/pedagogo sem didática e que conhecer o desenvolvimento infantil é fator primordial para trabalhar com alfabetização.

Com isso, evidencia-se também a necessidade de termos na função de coordenador pedagógico um profissional mais experiente, que desenvolva a escuta sensível, com conhecimento didático, pedagógico e acima de tudo um pesquisador que realmente queira estar na função. É preciso legitimar a função do CP, buscando a

profissionalização e a real identidade desse profissional. (PLACCO, 2012, p. 19), a fim de que sua autonomia e reais atribuições, voltadas para o pedagógico, sejam definidas e respeitadas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Guenther Carlos Feitos de. Experiência e prática docente: diálogos pertinentes. **EFDeportes.com**, Revista Digital, Buenos Aires, Año 15, n. 150, p. 1-2, nov. 2010.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

AQUIDAUANA. Lei Complementar nº 030 de 30 de maio de 2011. Dispões sobre o Plano de Cargos e Carreira dos Profissionais da Educação Básica do Município de Aquidauana. **Diário Oficial de Aquidauana**, Aquidauana, 31 mai 2011.

ARAUJO, Tamires Sousa et al. Problemas Percebidos no Exercício da Docência em Contabilidade. **Revista de Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 26, n. 67, p. 93-105, Abr. 2015.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In BARBOSA, Joaquim (Coord). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p.168-199.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução por Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v.3).

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998. p. 183-191.

BRASIL. Lei [s/n] de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Rio de Janeiro, 1827. In: BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil – 1827**, p. 71, v. 1 pt. I. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara, [s.d].

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria Ministerial nº. 397, de 9 de outubro de 2002. Dispõe sobre a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006a.

BRASIL. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006b.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010a.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: O Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília: MEC, SEB, 2012b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 05 ago 2015.

BRASIL. Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012c.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética. Ano 1. Unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado. Ano 3. Unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas. Ano 1. Unidade 6. Brasília: MEC, SEB, 2012g.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Caderno para gestores. Brasília: MEC/SEB, 2015.

- CANDAU, Vera Maria (Coord.). **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. Stories of Experience and Narrative Inquiry. **Educational Researcher**, [s.l.], v. 19, n. 5, p. 2-14, Jun. /Jul., 1990.
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2.ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). **O coordenador Pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 53- 66.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Coleção: Currículo, Políticas e Práticas. Tradução: Maria Assunção Flores. Portugal: Porto Editora, 2001
- DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1979.
- FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**: características do sistema gráfico do português. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2005. (Coleção Repensando a língua portuguesa).
- FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez. 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FUNDAÇÃO VÍTOR CÍVITA. **Relatório Final**: A atratividade da carreira docente no Brasil. São Paulo: Fundação Vítor Cívita, 2009.
- GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. Estudos e Pesquisas Educacionais, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 95-138, 2010.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed., Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação** – Estudos foucautianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Abr.2002.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.4-27, jul./dez. 2011.

LISBOA, Eliane. **O menino lia e a escola não sabia**. Campinas: Espelho D'água, 2003.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, dez. 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? Em MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-45.

NÓVOA, ANTÓNIO. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992

NÓVOA, António. **Entrevista à Revista Nova Escola**. Nova Escola, Rio de Janeiro, n.189, p. 44-49, jan./fev.2006.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Campo Grande-MS: OMEP/BR/MS. 2014

NÓVOA, António. **Professores: imagem do futuro presente**. Campo Grande: OMEP/BR/MS, 2016.

PACHECO, Palestra: A Conversa com Alice (Brasil e Portugal) disponível em www.youtube.com/watch?v=J2VH_1Jg008.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. (Org.) - Aprendizagem do adulto professor, São Paulo. Edições Loyola, 2006. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor**. Educação formal e não-formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O Coordenador Pedagógico: Aportes à Proposição de Políticas Públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, p. 754-771, 2012.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R; SIMAS, V. F. Pesquisa narrativa em três dimensões. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 6,2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2014.

REBOLO, Flavinês. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v.14, n.1, p. 115-131, maio 2012.

REGO, Lúcia Lins Browne. BUARQUE, Lair Levi. Algumas fontes de dificuldades na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, Artur Gomes. (Org.) **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. **A formação continuada sob análise do professor escolar**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SANTOS, Cintia Anselmo dos. **O papel do coordenador pedagógico no processo formativo dos professores do ciclo de alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SÃO PAULO. Lei complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. **Diário Oficial**, São Paulo, 1985.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2002.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: Uma perspectiva social**. 4ª Ed., São Paulo, Ática, 1987.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUSA, Sandra Novais. **O contexto educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização com os Programas “Alfa e Beto” e Pnaic**. 2014. 207f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

SOUSA, Sandra Novais; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; MELIM, Ana Paula. Um cenário, duas técnicas: análise dos pressupostos teóricos dos programas Alfa e Beto e PNAIC. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. **Anais...**, Florianópolis, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum identidades**, Sergipe, v.4, n.2, p. 37-50, jul./dez. 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, Regia Maria Silvestre da Silva. **Práticas pedagógicas e necessidades da formação docente: uma odisséia do cotidiano da escola de ensino fundamental**. 2015 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VIEDES, Sílvia. **Políticas públicas em alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Anastácio – MS**. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

VIEIRA, Flávia. A experiência educativa na formação inicial de professores. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p.592-619, mai./ago. 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas**, Vol. III. Madrid: Visor, 1995

APÊNDICES

Apêndice A – Proposta de Intervenção

Afinal, como possibilitar aos professores alfabetizadores integrantes do PNAIC e, por conseguinte a REME de Aquidauana – MS, o acompanhamento pedagógico reflexivo, por meio de um profissional experiente em alfabetização, presente, parceiro e que atue como colaborador no processo de ensino e aprendizagem na escola do século XXI?

Introdução

O Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Profeduc, mais do que uma exigência, por meio da proposta de intervenção busca estabelecer uma inter-relação entre a academia e a escola, em que os problemas da educação básica são postos para análise, reflexão de sua atuação e, com isso fomentar a pesquisa acadêmica, promovendo ações efetivas de mudança e de contribuição concreta deste para com o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o Profeduc é o espaço onde a academia se vê e deve refletir sobre as ações propostas à comunidade externa. Corroborando com Zeichner (2010, p.487), é preciso “[...] tentar perceber maneiras melhores de trazer o saber acadêmico das faculdades e das universidades para os professores da Educação Básica”.

É no chão da escola viva, com sua riqueza singular, que a práxis acontece e se refaz, diariamente. E, assim, ao iniciar os estudos para esta pesquisa, olhando para minha prática enquanto Coordenadora Pedagógica, um vendaval de dúvidas assolou-me, visto que até então acreditava que somente eu estava naquela situação e, ouvindo as proposituras dos colegas nas formações de OEs, comecei a entender o processo de como ser pesquisadora.

Com isso, diante da indefinição sobre a identidade profissional do Coordenador Pedagógico, bem como as reais atribuições de sua função, ao investigar sua atuação no contexto do PNAIC, passei a desconstruir verdades e ouvir mais os relatos de docentes ao meu entorno, o que me levou, durante o estudo bibliográfico do estado do conhecimento, a visualizar a abrangência e a relevância desse tema.

Inicialmente busquei junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e ao Instituto Brasileiro de

Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, pesquisas que me remetessem a entrevistas narrativas com coordenadores e professores alfabetizadores, o que me possibilitaria ordenar e categorizar artigos, dissertações e teses. Em relação ao levantamento de dados sobre estudos já realizados, Soares (1987) preceitua que a:

[...] compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses. (SOARES, 1987, p. 3).

Como professora do quadro efetivo do município de Aquidauana desde 2013 quando iniciei os estudos junto ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, à época na função de Coordenadora Pedagógica, ficou evidente a necessidade de ações no município que atendessem os professores da Rede Municipal de Educação de Aquidauana-MS - REME em seu fazer pedagógico, mas de maneira permanente, efetiva. Porém, assim como em alguns municípios do país, nessa REME a função do CP é comissionada, o que possibilita um ir e vir sem continuidade do processo de formação, o que suscita a criação de uma política pública de educação e não apenas um mero programa de governo.

No entanto, a criação de leis não é o suficiente, é preciso colocá-las em prática e abolir maneiras insanas de encurtar caminhos em busca de preceitos políticos, deixando de lado o objetivo real e legal do suposto ato.

Com a edição da Lei Complementar nº 030/2011 de 30 de maio de 2011 (AQUIDAUANA, 2011), o município cria o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica, em que elenca competências, atribuições, obrigações e direitos ao corpo docente e gestores que integram a educação municipal, com o objetivo de normatizar funções e ações pedagógicas e administrativas, que refletirão ou não na rotina da escola e no dispêndio salarial do grupo.

Ao desenvolver a pesquisa, por meio de entrevistas narrativas, no primeiro momento, de ímpeto, surge a “professora”, que precisa refletir sua prática, falar menos e ouvir muito mais. E foi assim, por meio da escuta das entrevistas, analisando-as minuciosamente, que apresento a seguir, tendo como base o resultado da pesquisa, uma

proposta de intervenção visando contribuir com a formação profissional docente de coordenadores pedagógicos no município de Aquidauana.

1 Formação acadêmica do coordenador pedagógico

Durante a realização das entrevistas, as professoras alfabetizadoras nos informaram sobre a necessidade de apoio e acompanhamento pedagógico em sua prática diária, e com isso, qual é o perfil do Coordenador Pedagógico que elas gostariam de ter como parceiro na escola:

Eu creio que deveria ser uma pessoa, primeiramente pedagogo, e que entenda bastante de alfabetização, porque o que a gente geralmente vê o coordenador pedagógico ele atua mais nas áreas finais do ensino fundamental I, e ele não está muito por dentro da alfabetização, ou até mesmo é aquele coordenador tradicional, aquele professor tradicional, o que ele vai poder passar pra mim se atualmente, não dá mais para trabalhar de forma tradicional com seu aluno, de ficar só no lápis, no papel, no quadro e no giz? Você tem que usar várias maneiras para seu aluno aprender, se não aprender de uma forma ele vai aprender de outra, é esse respaldo que a gente gostaria de ter do coordenador pedagógico e nem sempre acontece (PA1).

A proposta inicial do PNAIC, o maior programa de formação de professores desenvolvido pelo Ministério da Educação, é a formação continuada em serviço do professor alfabetizador, que deveria ter como parceiro de estudos outro profissional que complemente a sua formação. Não estamos aqui fazendo nenhum juízo de valor, mas sim analisando como tem funcionado a sistemática e a organização do ensino hoje no país, ou seja, como teremos crianças alfabetizadas em um período de 600 (seiscentos) dias letivos se não há ritmo na orquestra? Como teremos harmonia se o tom de um não se encaixa no tom do outro e não há um mediador para que a melodia se harmonize?

Dessa forma, a escuta à fala de PA1, em relação a formação inicial do CP se amplia, ecoa, ao ouvirmos as CPs nos informar sobre sua formação acadêmica:

[...] cursei História [...] quando eu fui convidada eu tinha noção do que era ser coordenadora, mas de fato eu não sabia, não tinha nenhuma formação [...]. (CP2).

Escolhi pedagogia, mas eu queria fazer História [...] tá com quatro anos já que eu tô na coordenação, mas olha não é fácil. Não sou Pedagoga, sou Geografa. (CP1).

Com isso, retomei, então, a propositura do programa por meio de seu Caderno de Apresentação (BRASIL, 2015), que deixa explícito que o PNAIC é um programa coletivo, colaborativo, e que atua com aportes teóricos que fomentam ações pedagógicas que deverão ser compartilhadas, tendo como referência autores e leitores, atuantes e críticos, o que nos faz acreditar que o Pacto só terá êxito se todos somarem esforços.

Todas as universidades participantes do PNAIC foram então convidadas a indicar autores e leitores críticos. Além disso, observando os resultados positivos da inserção dos relatos de experiência, participam dessa equipe os demais atores do PNAIC: professores alfabetizadores, coordenadores locais, formadores e orientadores, formando uma grande equipe representativa do nosso país e da multiplicidade de vozes que compõem o programa. (BRASIL, 2015, p. 8).

2 Reflexão sobre a prática – ser coordenador pedagógico na escola do PNAIC

Retomando minhas memórias enquanto Coordenadora Pedagógica, repito que o que me trouxe até aqui foi o descontentamento com a minha própria atuação, pois não me entendia coordenadora como eu acreditava que deveria ser um Coordenador Pedagógico. Esse exercício de se ouvir e não querer se escutar descompensa o emocional de tal maneira que o único lugar que te faz bem é onde estiver alguém que te oriente, que te guie. O maestro, regente da orquestra, precisa ouvir outros tons, outros ritmos, reescrever partituras.

As formações do PNAIC abriram caminhos para mim e, ao chegar ao Profeduc, refleti, revisei sinfonias (os clássicos) e reorganizei a orquestra (com os ensinamentos de minha orientadora).

E é esse movimento que deve ser feito no chão da escola. É privilégio de poucos continuar sua formação acadêmica? Se pensarmos no número de vagas para acesso ao programa sim, mas no que tange a continuar os estudos, por meio de grupos, cursos de formação da/na escola, redes, entre outros, não. Visto que sempre há e haverá alguém para nos ouvir, uma porta para se abrir. E, se não houver, crie uma, busque parcerias.

O Coordenador Pedagógico é um professor, uma pessoa, não há como separar os dois, um mora no outro, é único, assim como o aluno é a razão maior da escola existir, afinal “[...] todo professor mora dentro de uma pessoa, todo aluno mora também e só esta consciência amorosa pode salvar a escola. [...]” (SOLIGO, 2015, p.100), portanto somente com a formação continuada em serviço para Coordenação Pedagógica, criando uma identidade, distinguindo funções, a escola poderá viver o pedagógico, onde o Coordenador dará o ritmo e o tom para que a orquestra encante os expectadores.

Placco e Almeida (2012, p. 228) enfatizam que o papel central do Coordenador Pedagógico é a formação de professores “[...] uma função articuladora, formadora e transformadora e, portanto, é o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador dos professores.”

E ser coordenador pedagógico na escola do PNAIC é formar professores, atuar com ele reflexivamente.

3 Formação continuada em serviço – em busca da qualidade na educação

Após as reflexões expostas sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC corroborarem para a formação do professor alfabetizador visando amenizar o índice de analfabetismo no Brasil, de acordo com o resultado das entrevistas, constatei que para contribuir com o desenvolvimento profissional docente de professores e, principalmente, de coordenadores pedagógicos, a Secretaria Municipal de Educação de Aquidauana-MS deverá criar mecanismos para constituir uma política de formação local, tendo como referência a política de Estado implantada pelo MEC – o PNAIC.

Considerando os eixos norteadores desta pesquisa: a) Motivação profissional; b) Formação acadêmica; c) Função do coordenador pedagógico e d) Influência do PNAIC, temos um prognóstico que poderá nortear o processo de formação continuada a ser desenvolvido pela REME, visto que a busca de identidade profissional do Coordenador Pedagógico não é somente dele, individualmente, mas também de todo o grupo que integra a Educação, o que tem ocasionado conflitos de gestão e desvio de função. Além do que, a função não é fixa, e a rotatividade de sujeitos poderá desestimular a continuidade no/do programa como temos registrado de outros períodos da história da educação.

As narrativas deram o tom desta pesquisa e elencaram pontos primordiais a serem discutidos em grupos de formação, que poderão dar o ritmo do processo de ensino na REME de Aquidauana, quais sejam: a) A identidade do Coordenador Pedagógico; b) Caracterizar a atuação do Coordenador Pedagógico.

[...] o quê, e o como, pra quem a gente sabe que são os alunos e os professores, então às vezes eu fico pensando: será que o que eu tô fazendo é correto? Será que eu não tô indo além? Será? Porque, apesar que eu tô na chuva, quem tá tem que se molhar, se vira peão; até onde eu posso agir? Será que eu tenho mesmo que tratar de indisciplina? Indisciplina é pro professor, é pra direção? [...] (CP3).

É necessário, ainda, estabelecer metas e critérios que possam realmente dar autonomia para a escola, em uma gestão democrática, colaborativa, reflexiva e coletiva, conforme nos ensina Placco e Souza (2006):

[...] é preciso que o projeto da escola seja um espelho que reflita cada um de seus participantes, com suas marcas e características específicas, que contribuem, a seu modo, para o trabalho da escola. Mas esse espelho, a um só tempo, reflete também a escola, como coletivo, com objetivos e finalidades que visem à formação do aluno e dos professores. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 28).

Isso nos reporta às determinações da Secretaria Municipal de Educação de Aquidauana-MS em relação às formações a serem realizadas na/pela escola, nas quais, na maioria das vezes se discute tudo (organização de festa, limpeza do espaço, indisciplina, falta de materiais de limpeza, falta de materiais esportivos, faltas de aluno e de professor, paralisações, substituições de professor), menos o fazer pedagógico. E quando a direção se propõe a isso (na maioria das vezes é o diretor que toma a frente desses momentos), inquietações e desestímulos tomam conta do espaço e as manhãs de sábado acontecem sem ritmo e sem tom, mas a carga horária é cumprida.

4 Encaminhamentos e Considerações Finais.

Viver esse processo foi algo indescritível, imensurável e, considerando que os estudos até aqui realizados fomentarão outros momentos, novos olhares, tons e ritmos no tocante à formação de coordenadores pedagógicos, visto que o PNAIC anuncia um novo olhar para essa função, pretendo continuar o debate sobre como foi essa formação

e quais as contribuições que ela trouxe para o Desenvolvimento Profissional Docente do CP e do PA.

Há de se considerar, ainda, que além dos saberes inerentes à formação do Coordenador Pedagógico, é necessário considerar a subjetividade de cada professor, ouvindo e se fazendo ouvir, agir em conjunto:

O papel do formador em relação à aprendizagem do adulto se assemelha à tarefa do maestro em uma orquestra: de sua batuta sai o movimento e a energia para a coordenação do grupo e a expressão singular de cada músico, mas a obra sinfônica só ganha existência na manifestação do conjunto. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 46).

Assim sendo, proponho à Gerência Municipal de Educação de Aquidauana – GEMED que, por meio de parcerias com instituições de ensino superior e, tomando como base o PNAIC, indique para a função de coordenador pedagógico a partir de 2017, professores alfabetizadores que integraram e conheçam o programa, para que se sistematize, no âmbito da REME formação continuada em serviço valorizando esses profissionais e se fazendo cumprir o que determina a Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 - Meta 16: [...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

Para tanto, considerando a hora-atividade do coordenador pedagógico, a REME poderá estabelecer que os encontros ocorram em dias alternados semanalmente, de maneira rotativa, para que não se prejudique o andamento das atividades na escola, ocasião em que poderão ser elaboradas pautas de estudo, de planejamento e, principalmente o compartilhar de ideias e situações positivas ou negativas vividas em cada escola, possibilitando assim um DPD reflexivo, real e colaborativo, visto tratar-se de um município repleto de diversidade geográfica e cultural. Isso possibilitará à REME avaliar e acompanhar o avanço do pedagógico dos educandos e elaborar junto à equipe técnica e as instituições parceiras, estratégias pedagógicas exequíveis no chão da escola e, por conseguinte consolidar o processo de alfabetização.

Além disso, de acordo com o que foi dito por PA1 durante esta pesquisa é fundamental que o CP ande junto ao PA, como o maestro/regente de uma orquestra, atento as afinações, a inclusão de novos e a permanência de instrumentos de outrora, assim como combinações possíveis e eficazes de notas/timbres em partituras, que bem

orientadas com apoio técnico e colaborativo da gestão (escola e Rede) darão o novo ritmo e o novo tom do ensino no município de Aquidauana/MS.

Referências

AQUIDAUANA. Lei Complementar nº 030 de 30 de maio de 2011. Dispõe sobre o Plano de Cargos e Carreira dos Profissionais da Educação Básica do Município de Aquidauana. **Diário Oficial de Aquidauana**. Aquidauana, 31 maio 2011.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. **Diário Oficial da União – Ed. extra**, Brasília, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Caderno para gestores. Brasília: MEC, SEB, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos. **Revista Pátio**, ano VII, nº 29, fev./abr. 2004.

SOLIGO, Rosaura Angélica. Todo professor mora em uma pessoa, todo aluno mora também. In: Prado; Guilherme do Val Toledo; Campos, Cristina Maria (Org.). **Pipocas Pedagógicas III: Narrativas Outras da Escola**. São Carlos - SP: Pedro & João Editores, 2015, v. 1, p. 98-100.

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Título do Projeto de Pesquisa:

O ritmo e o tom da atuação do Coordenador Pedagógico, no contexto do Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Desenvolvimento Profissional Docente em Aquidauana/MS

2. Delineamento do Estudo e Objetivos:

Analisar, na percepção dos sujeitos, quais as contribuições da atuação do coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional docente dos professores alfabetizadores do 1ª ao 3º ano do Ensino Fundamental participantes do Pacto Nacional pela Idade Certa, na Rede Municipal de Ensino de duas escolas de Aquidauana/MS.

3. Procedimentos de Pesquisa:

- a) A pesquisa será realizada por meio de recolha de dados em entrevistas semiestruturadas e narrativas orais, tendo como suporte câmeras de vídeo;
- b) Transcrição dos registros orais colhidos junto aos entrevistados;
- c) Análise dos registros obtidos.

4. Garantia de Acesso ao protocolo de Pesquisa:

Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo os sujeitos participantes terão acesso ao pesquisador – Mareide Lopes de Arruda, pelo telefone (67) 9 99524282 e à orientadora, Profª Drª Eliane Greice Davanço Nogueira, pelo telefone (67) 3901-4601, para esclarecimento de eventuais dúvidas.

5. Garantia de Liberdade: É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

6. Garantia de Confidencialidade: Os dados relativos da pesquisa advindas dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.

7. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: É direito dos sujeitos participantes, e dever da equipe de pesquisadores, mantê-los (a) informados (a) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

8. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações: Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

9. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos: Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

CONSENTIMENTO

Eu, _____,
declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pelo pesquisador **Mareide Lopes de Arruda**. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Assinatura do Sujeito Participante

Aquidauana, MS / /

DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do sujeito em questão, para efetiva participação na pesquisa.

(Nome do pesquisador)

Campo Grande, MS / /

Apêndice C - Questionário aplicado na pesquisa geral



QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A ATUAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS, NO CONTEXTO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) EM AQUIDAUANA/MS

Mestranda: Marciê Lopes de Arruda

NOME: _____ ANO/TURMA: _____
CARGO: _____ LOCAL DE TRABALHO: _____

Para cada item, assinale a opção que melhor reflete sua opinião.

	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Muito	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Médio	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Excelente	<input type="checkbox"/> Não se aplica
1. Você participou integralmente dos momentos de formação do Pnaic 2013 e 2014?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Quanto a programação dos momentos de formação, para você foi:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Em relação a organização dos Encontros:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Quanto ao conhecimento do(s) professor(es) em relação ao(s) tema(s) da(s) atividade(s).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A metodologia e estratégias utilizadas pela orientadora, você considera:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Adequação das instalações para a realização do encontro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Quanto tempo você tem de efetivo exercício na docência?

1 a 5 5 a 7 7 a 10 10 a 12 12 a 15 15 a 20 20 a 25

8. Antes do PNAIC você participou de outro programa de formação continuada? Qual(is)? Por quê?

9. Por que você é professora alfabetizadora?

10. Que contribuição o PNAIC trouxe para sua vida profissional docente? Justifique.

Obrigado pela sua colaboração!

ANEXOS

ANEXO I. Primeiro relatório/2013, apresentado à Coordenação do PNAIC - UFMS.

RELATÓRIO DE ATIVIDADES DE FORMAÇÃO

MAIO/2013

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ORIENTADORA DE ESTUDO

NOME: MAREIDE LOPES DE ARRUDA

ENDEREÇO: R

CEP: 79200-000

CIDADE: AQUIDAUANA

ESTADO: MS

FONE: (67)

CELULAR: (

DATA NASCIMENTO: 01.10.1966

CPF:

RG:

FUNÇÃO: ORIENTADORA DE ESTUDO

ASSUNTO DO ESTUDO: FORMAÇÃO DO PACTO NO MÊS DE MAIO / 2013

2.1 - 1º FORMAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

No dia 02 de maio de 2013, de acordo com agendamento prévio, nos reunimos na sala de reuniões da GEMED/Aquidauana/MS, para uma reunião de formação/orientação aos coordenadores da REME sobre Gêneros e tipologia textual, Alfabetização, Letramento e as Hipóteses de Leitura e Escrita (Psicogênese da linguagem de Emília Ferreiro), visando um acompanhamento eficaz dos mesmos juntos aos professores alfabetizadores. Esse momento é fruto do levantamento que fizemos em relação ao contato existentes nas escolas entre o Coordenador Pedagógico e os professores. O referido encontro teve uma alteração no horário de início, fato que não nos permitiu avançar muito no assunto pertinente as hipóteses, ficando mais uma vez para uma outra data a sua continuidade. De acordo com as avaliações, por escrito, realizadas no final da tarde, o momento agradou e estimulou os colegas a buscarem estudar mais e/ou buscar auxílio, compartilhar sempre suas dificuldades, sem medo de ser feliz.



2.1 - 2ª FORMAÇÃO DE ORIENTADORES EM CAMPO GRANDE - MS

Nos dias 6, 7 e 8 de maio de 2013, no prédio da UNAES, sita a Rua Ernesto Geisel, na cidade de Campo Grande - MS, atendendo a convocação da coordenação do PNAIC/UFMS, através da Profª Drª Regina, fomos recepcionadas por ela, toda a equipe do PNAIC/UFMS e pela Profª Drª Márcia Rita Trindade, nossa conterrânea, sempre animada e sorridente. Após a coleta de assinaturas nos dirigimos até a sala que nos foi designada, onde, com muita alegria e carinho fomos abraçadas pela Profª Msc. Ana Melim. O primeiro momento foi dedicado a leitura deleite e a socialização das primeiras experiências vividas no 1º Encontro, onde estudamos Concepções de alfabetização (inclusão como princípio fundamental do processo educativo), Currículo no ciclo de alfabetização, Avaliação da alfabetização, Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização - Língua Portuguesa e Instrumentos de avaliação e registro da aprendizagem no ciclo de alfabetização. Durante o debate evidenciou-se algumas angústias em relação a escassez do tempo, pois a experiência do primeiro encontro foi muito intensa e, percebemos que, em sua maioria, falta embasamento teórico aos professores alfabetizadores, estudos dirigidos para que haja uma maior interação/assimilação do conteúdo atendendo ao tempo proposto pelo PNAIC. Mazelas à parte, ao final deste momento, após a Profª Ana Mellin elencar todas as situações, tanto negativas quanto positivas, concluímos que apesar de tantas ponderações a serem feitas, os pontos positivos superaram os negativos, fato que nos encheu de esperanças e estímulos para prosseguir estudando. Os momentos de estudo em sala foram muitos proveitosos, "brincamos muito".....enriquecemos nossos conhecimentos, tanto no lado profissional quanto no pessoal.



Em relação ao momento coletivo com todas as turmas no auditório, tenho a ressaltar que, mais uma vez o tempo disponibilizado às palestrantes não foi suficiente para esclarecer dúvidas, visto que quando o assunto começava a chegar no seu ápice, o tempo disponibilizado já se fora e o assunto ficava pela metade. Ressalte-se aqui, que apesar dessa observação quanto ao tempo da apresentação das palestrantes, para mim, o Pacto tem sido maravilhoso, pois tem permitido aprimorar meus conhecimentos e estudos, partilhar experiências, conhecer pessoas que comungam dos mesmos propósitos em relação a Educação e à Vida. A energia das Profs. Ana Mellin, Regina, Márcia, as meninas do apoio é hipercontagante e isso não tem preço nem tamanho.



Enfim, o segundo encontro de formação aos orientadores de estudo foi excelente e, com o encerramento no dia 8 de maio, data próxima ao dia das mães, eu e a Prof^ª Luiza Velasquez resolvemos homenagear nossa formadora, Prof^ª Ana Mellin que tem sido uma Mãezona, dona de um vasto conhecimento em alfabetização e letramento, muito dedicada, presente, amiga, incisiva, acolhedora, conselheira, única à todos nós seus "filhotes". Sem dúvidas o

afeto e carinho dispensados por ela faz a diferença. Neste encontro, mais uma vez o objetivo principal, que é o nosso aprimoramento e aprendizagem foi alcançado.

2.2 - 2º ENCONTRO - FORMAÇÃO DE 4 HORAS - UNIDADE II / ANO 3 / MANHÃ DO DIA 25/05/2013.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

O segundo encontro de formação do pacto nacional para a alfabetização na idade certa - PNAIC em Aquidauana - MS., aconteceu no dia 25 de maio de 2013. Neste dia estávamos muitos ansiosos, com muita energia, novidades, novas expectativas a espera dos professores alfabetizadores que, como nós, também ansiavam pelo reencontro. Assim, como fiz no 1º Encontro, recebi todos os professores alfabetizadores à porta da sala com um caloroso abraço, deverasmente correspondido. O tema desse encontro foi Planejamento e Organização da Rotina na Alfabetização, tendo como objetivos: a) aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; b) conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo ministério da educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados; c) planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento; d) criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças; e) compreender a importância da literatura nos anos iniciais do ensino fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula. Devido a falta do material impresso contendo o material de estudo, a Prefeitura Municipal de Aquidauana, através do Núcleo Pedagógico da Gerência Municipal de Educação, disponibilizou o encarte pertinente a cada ano (1,2 ou 3). Após a acolhida realizamos a dinâmica de grupo denominada "Escolhas", onde levei cinco flores feitas de papel crepom nas cores, rosa, verde claro, azul e preta, que foram disponibilizadas no chão.



Solicitei a todos(as) que se colocassem em pé e, de acordo com a sua opção/vontade se dirigisse até a cor escolhida. No entorno da flor rosa, colocaram-se cinco professoras que disseram ter escolhido aquela cor por reportar-se à infância, a singeleza, delicadeza e feminilidade. Em relação a essa cor, uma professora disse que a mesma lembra-lhe o período em que estudava e passava por uma casa com belos jardins composto de rosas cor de rosa, cuja proprietária tinha carro e era professora. Foi daí que nasceu o desejo de ser professora, pois, à época para ela professor era alguém de grandes posses. Em torno das rosas azuis e verdes claros ficaram seis e sete professores, respectivamente, cuja observação não saiu do senso comum pertinente a mesma: delicadeza, pureza, paz, vida, natureza. A rosa de cor preta teve seis professores em seu entorno cuja observação deu-se no tocante a diversidade, comparando-a àquele aluno(a) tido como "diferente" que nos chega e, na maioria das vezes fica excluído num canto. Complementando o momento, assistimos ao vídeo "O poder das palavras - o cego e o publicitário" - www.youtube.com.br, onde a frase "Sou cego, me ajude!", foi mudada por um publicitário que passava pelo local em que um jovem cego recebia algumas moedas, como esmolas, para "Hoje é um belo dia e eu não posso vê-lo"! Assistimos, em seguida, ao vídeo da música: "Como uma onda no mar", de Lulu Santos, onde, num gesto carinhoso todos se abraçaram e repetiam o verso: "Nada do que foi será, de novo do jeito que já foi um dia...". O objetivo da dinâmica era de incitar a reflexão em relação ao que falamos e escrevemos de/para alguém, no nosso caso: os alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Em seguida realizamos a Leitura Deleite do dia: "O Papel do Registro na Formação do Educador" de Madalena Freire. Socializamos o texto e avaliamos os estudos do encontro anterior, pontos negativos e positivos, ocasião em que após alguns questionamentos, tais como: Como falamos com nossos alunos (as)? Temos ouvido menos e falado mais, ou não? Nossos alunos têm tido espaço para falar conosco? Como recebemos nossos alunos diariamente? Retomamos o contrato didático e assim começamos o encontro com mais energia do que chegamos. O próximo passo foi a socialização dos momentos vividos na escola, atendendo a tarefa em que cada professor, deveria pensar/repensar seu planejamento diário e semanal, enfatizando o direito da aprendizagem dos alunos, de acordo com algumas questões, tais como: Como planejo? Faço leitura prévia? Valorizo o conhecimento prévio de cada aluno? Meu planejamento está de acordo com a proposta de aprendizagem do Pacto? Como posso adequá-lo a essa nova proposta? De que forma posso promover uma avaliação inclusiva? Todos leram seus apontamentos e demonstraram muita ansiedade, sempre em busca de uma receita pronta de como agir melhor em sua prática diária.



Fato que refutei, enfatizando que isso não existe, pois temos pessoas diferentes, em espaços diferentes e, portanto não há como agir com o aluno (a) A do mesmo jeito com aluno (a) B. As respostas foram muito contundentes, onde a reflexão sobre quebrar paradigmas, respeitar o direito de aprendizagem de cada aluno e ultrapassar barreiras foi muito enfatizada. Enfatizei que o conceito de alfabetização e letramento é algo primordial nessa caminhada. Conforme Magda Soares nos diz: "*o que se propõe é, em primeiro lugar a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento*". Percebi neste momento que eles não estavam satisfeitos com os enunciados, ou melhor, não havia certeza no que se pensava o que aquilo queria dizer e, muito menos manifestavam, ou questionavam o que aquilo realmente significava. Foi aqui que entendi que havia a necessidade urgente de se ter um momento somente para tratarmos do SEA, Consciência Fonológica e a Psicogênese da Linguagem. Fiquei muito preocupada, porém, com firmeza continuamos. Em seguida fiz o repasse do encontro realizado em Campo Grande. Partilhamos a experiência, enquanto coordenadores pedagógicos, que a criança/adolescente, após ser alfabetizado é tratado de maneira diferente pelos professores, já não há mais encantamento, perde-se a magia na leitura, na maneira de dar aulas. Tanto é que a expressão recorrente é: "você não é mais criança, menino(a), você já está no 5º ano"; a partir daí quem não tem uma boa estrutura familiar tem sua autoestima dilacerada e adeus entusiasmo para prosseguir estudando. Com esta fala iniciamos a leitura, em grupos de quatro integrantes, do texto nº 1: "Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico" / p. 6/14, onde se debateu a seguinte frase: "*quanto mais consciência o(a) professor(a) tiver acerca dos princípios que regem sua prática, maior autonomia terá no processo de planejamento e realização de sua ação didática*". A socialização foi muito produtiva, um debate acirrado, onde percebi um maior envolvimento e interesse do grupo em

relação as atuações em sala de aula que têm deixado a desejar. Retomei aos vídeos do Salto para o Futuro, sobre Práticas de Alfabetização e Letramento e parte do Um mundo de Letras, que não tive tempo para projetor no encontro anterior. Não consegui cumprir o proposto na agenda até o intervalo para o lanche, dando início a leitura do texto 1 desta unidade até às 09:15. Às 09h15minh saímos para um saboroso lanche e retornamos às 09h30minh. No retorno, para ampliar os estudos, projetei o vídeo “O Sabor e o Saber”, onde Rubem Alves fala sobre como o professor deve atuar. Solicitei que refletissem por dez minutos nos grupos sobre a fala dele e retomamos a leitura do Texto 1.



Logo em seguida realizamos a socialização das leituras, ocasião em que as experiências do grupo do campo nos deixaram um tanto quanto impotentes, visto que as dificuldades de acesso geográfico encontradas por eles, neste mundo globalizado, são menores que as nossas supostas faltas de materiais, máquinas, etc. na área urbana. Verdadeira lição de vida. Encerramos a manhã muito feliz. Saímos para o almoço às 11h47minh.

SEGUNDO ENCONTRO DA UNIDADE II / ANO 3 - 4 HORAS / TARDE DO DIA 25/05/2013

Antes da chegada dos professores, organizei a sala com tapete e a mala com os livros do PNLB e PNLD, Caixa de jogos do CCEL, bem como a Caixa do Pacto/Ano 3, deixando o espaço bem colorido. Iniciamos a tarde com a **Leitura Deleite: "A primeira cartilha" - Scliar, Moacyr**. Foi um momento de muita reflexão e nos remeteu ao primeiro encontro do PACTO, onde recordamos como fomos alfabetizados.



A seguir passamos à leitura do texto 2, em grupos: Rotina na alfabetização: integrando diferentes componentes curriculares"; p. 15/23. Para a realização da atividade proposta nesta unidade, ficou acordado pelo grupo a utilização do tema "festa junina", visto que todos terão essa temática para trabalhar a partir da próxima semana. a socialização ocorreu num ímpeto de muita expectativa e ansiedade. Todos foram unânimes em dizer que não tinham esse olhar para atividades de rotina, cumpriam o planejamento automaticamente sem a percepção de que essa rotina era já existia, mas de uma maneira não muito organizada. Diante disso a tarefa de casa foi de botar em prática aquela rotina, adequando-a com sua realidade, registrar em fotos, vídeos e textos produzidos pelos alunos. Ainda em grupos realizamos a leitura do quadro dos “direitos de aprendizagem” propostos para a disciplina de história. Segundo os professores, o livro adotado pelo município não contemplam esses direitos. Assim me comprometi a verificar com a coordenação do PACTO material suficiente para e adequado a cada realidade do município, para que possamos trabalhar em sintonia na disciplina de História, tanto geral como regional. Para avaliar este momento fizemos a dinâmica de tempestade de ideias, com anotações no quadro negro, cujas citações seguiram esta ordem: reflexão, conhecimento, novo olhar, desafio, disciplina, partilha, replanejar, rever, respeito ao conhecimento do aluno, mudança. Como disse anteriormente preparei o espaço com livros para poder fazer a demonstração e, principalmente manusear e trabalhar o material do CEEL, composto de dez jogos que estimulam e auxiliam no processo de alfabetização e letramento. Foi uma festa.



Infelizmente apenas, duas professoras disseram já ter trabalhado "alguma coisa" daquela caixa. Assim iniciamos os estudos dos Materiais didáticos no ciclo de alfabetização. A cada trecho lido percebi um certo burburinho nos grupos e passeando entre e questionando sobre o que achavam das informações fiquei surpresa, pois o desconhecimento sobre consciência fonológica e o Sistema de Escrita Alfabética - SEA. Fiz uma retomada sobre os relatos mencionados por eles no encontro anterior, citei exemplos, mas percebi que não houve entendimento claro. Como já previa essa reação preparei previamente um pequeno questionamento sobre escrita, alfabetização, letramento, consciência fonológica, leitura e SEA visando a preparação para o próximo encontro. Solicitei que fossem o mais sinceros possível, pois essas informações servirão de base para prosseguirmos e assim eles atenderam. Do grupo todo, apenas uma professora conseguiu responder todos os questionamentos. A maioria pediu ajuda nos quesitos consciência fonológica e SEA. Após a entrega do questionário encerramos essas quatro horas as 17h48minh. Neste encontro, às 17h25minhs, nossa coordenadora Prof^a Helena Rojas esteve na sala para colher assinaturas dos professores presentes, ocasião em que ela comentou sobre a minha solicitação de afastamento do PACTO. Esse fato seria abordado por mim antes do encerramento do encontro, mas já que ela antecedeu os fatos informei aos professores o motivo que me levou a tomar esta decisão, visto que me preocupo com o desenvolvimento das ações e, principalmente devido a impossibilidade de adequar minhas atividades como coordenadora pedagógica, do 6º ao 9º ano da Escola Municipal Erso Gomes, com carga horária de 40 h/a. Disse-lhes que entendo que o PNAIC requer uma maior proximidade junto aos professores alfabetizadores em seu local de trabalho, fato que com esta carga horária é humanamente impossível. O grupo solicitou a prof^a Helena para que ela reveja a situação visando a minha permanência junto ao Programa, fato que ela disse estar estudando junto a Gerente Municipal de Educação e, se depender dela eu continuarei com 20 h/a dedicadas exclusivamente ao PACTO.



3. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O 1º E 2º ENCONTRO DA UNIDADE II, ANO 3

O grupo do Ano 3 é dinâmico e heterogêneo. Neste encontro isso ficou bem claro, porém percebe-se uma vontade imensa de se reestruturar a prática pedagógica e isso considero muito positivo.

AVALIAÇÃO COM A COORDENAÇÃO DO PNAIC SOBRE O SEGUNDO ENCONTRO

Devido a problemas de saúde, não pude estar presente no dia da avaliação do encontro com a coordenadora do PNAIC, Prof^a Helena, 27/6, porém, via telefone passei-lhe as informações sobre a falta de conhecimento do grupo em relação ao SEA e a Consciência Fonológica e a necessidade de organizarmos um momento com toda a REME, para atendermos a todos. Naquele momento fiquei sabendo que essa preocupação não era só minha, Prof^a Luiza e Prof^a Janeth, também fizeram as mesmas anotações e, assim a coordenadora do PNAIC ficou de providenciar os estudos com um Especialista na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O SEGUNDO ENCONTRO E AVALIAÇÃO DO SISPACTO

Apesar da necessidade de uma retomada e aprofundamento dos estudos, para mim o segundo encontro foi muito produtivo. Gosto muito do que tenho feito, as experiências compartilhadas são imensuráveis. Amo ler e, para mim o encantamento é a base de tudo na educação e isso eu tenho fomentado nos professores alfabetizadores. Nossa marca nos encontros, resumo do contrato didático firmado é o verbo COMPARTILHAR. O PACTO não traz receitas prontas e nem tem essa intenção, mas sim fazer com que reflitamos e revisemos nossa prática adequando-a a construção eficaz da aprendizagem de nossos (as) alunos (as). É o relatório.

PROF^a MAREIDE LOPES DE ARRUDA - ORIENTADORA DE ESTUDO
 PROF^a ME. ANA MELIN - PROFESSORA FORMADORA

ANEXO 1 - PAUTA - PLANEJAMENTO

Pauta da Formação da Unidade II / Ano 3

ORIENTADORA: Profª Mareide Lopes de Arruda

Dias 15 e 17 - Profª Rosemeire Constante e 25/05 com o grupo maior

TEMPO PREVISTO E LOCAL	ATIVIDADE
LOCAL E.M. ERSON GOMES 7:30 ÀS 11:30 (25/05)	<ul style="list-style-type: none"> - ACOLHIDA / ESCOLHAS - VÍDEO: "O PODER DAS PALAVRAS: O CEGO E O PUBLICITÁRIO". (3,20"MIN) - LEITURA DELEITE: "O PAPEL DO REGISTRO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR" FREIRE, MADALENA. (SOCIALIZAR, EM SEGUIDA AVALIAR OS ESTUDOS DO ENCONTRO ANTERIOR, PONTOS NEGATIVOS E POSITIVOS) (15MIN) - VÍDEOS: A) PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO - SALTO PARA O FUTURO TVE / (13,42'MIN); B) UM MUNDO DE LETRAS (SALTO PARA O FUTURO TV ESCOLA) (22MIN) (CONCEITOS SOBRE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO, CURRÍCULO, GÊNERO E TIPOLOGIA TEXTUAL; O QUE AS REFLEXÕES REALIZADAS NO 1º ENCONTRO ACRESCENTOU OU NÃO EM MINHA REFLEXÃO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E/OU MINHA PRÁTICA DIÁRIA). - APRESENTAÇÃO DO CADERNO DA UNIDADE 2 (10MIN) - LER CONJUNTAMENTE A SEÇÃO "INICIANDO A CONVERSA" - PAG 5 (5MIN) - LEITURA EM GRUPOS DO TEXTO 1: " PLANEJAMENTO DO ENSINO: PRINCÍPIOS DIDÁTICOS E MODOS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO "/ 6/14, (CAMPO 8/22) ANO 3, UNIDADE 2 - SOCIALIZAR O ESTUDO DO TEXTO E TAREFAS DO ÚLTIMO ENCONTRO (40MIN) - SLIDES PLANEJAMENTO E ROTINA 1/2 (15MIN) - INFORMÁ-LOS SOBRE FNDE E SISPACTO (CADASTRO E USO DO SISTEMA) (10MIN) VER COM A COORDENAÇÃO* - VIDEO O SABOR E O SABER (24MIN)
11:30 ÀS 13:30	ALMOÇO

<p>13H30 ÀS 17:30H (INTERVALO DE 15MIN) LOCAL E.M. ERSO GOMES</p>	<ul style="list-style-type: none">- LEITURA DELEITE: "A PRIMEIRA CARTILHA" - SCLAR, MOACYR. (10MIN)- EM GRUPOS, LEITURA DO TEXTO 2: ROTINA NA ALFABETIZAÇÃO: INTEGRANDO DIFERENTES COMPONENTES CURRICULARES" PGS. 15/23 (CAMPO 23/34) (30MIN)- CRIAR EM GRUPOS UMA ROTINA SEMANAL UTILIZANDO-SE DE UM DOS LIVROS DO PNLD/PNLD OBRAS COMPLEMENTARES OU TEMAS REGIONAIS. (40MIN)- SOCIALIZAÇÃO (20MIN)- AVALIAÇÃO / TEMPESTADE DE IDEAIS (20MIN)- APRESENTAR A CAIXA DE JOGOS CEEL E DE LIVROS DO PACTO (TEXTO: MATERIAIS DIDÁTICOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO) –ENCERRAMENTO
---	--