

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

MARLEY ELOISA GONÇALVES ANTUNES

**A LEITURA E A INTERPRETAÇÃO DE TEXTO
EM UM CURSO DE ODONTOLOGIA**

MARLEY ELOISA GONÇALVES ANTUNES

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação e prática Pedagógica do Profissional Docente

Orientador: Prof^a. Dr^a. Helena faria de Barros

FICHA CATALOGRÁFICA

370 A636c	<p data-bbox="574 842 1299 1064">Antunes, Marley Eloisa Gonçalves A coordenação pedagógica e as contribuições para a formação de professores alfabetizadores / Marley Eloisa Gonçalves Antunes – Presidente Prudente, 2010. 197 f.</p> <p data-bbox="574 1142 1299 1288">Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE: Presidente Prudente – SP, 2010. Bibliografia</p> <p data-bbox="574 1355 1299 1433">1. Coordenação pedagógica. 2. Letramento. 3. Alfabetização. I. Título.</p>
--------------	---

MARLEY ELOISA GONÇALVES ANTUNES

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 06 de maio de 2010

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Helena Faria de Barros
Universidade do Oeste paulista – UNOESTE
Presidente Prudente – SP.

Prof^a. Dr^a. Tereza F. Sheide
Universidade do Oeste paulista – UNOESTE
Presidente Prudente – SP.

Prof^a. Dr^a. Onaide Schwartz Correa de Mendonça
Universidade Estadual Paulista - UNESP
Presidente Prudente – SP.

DEDICATÓRA

Com imenso amor, carinho e gratidão dedico esse trabalho:

Aos meus pais em memória, Benedito e Maria, pela minha existência, alicerces da minha vida pessoal e profissional, por todos os valores que sempre me ensinaram, apoio e estímulos que me impulsionaram a buscar novos horizontes, nova vida. Amo vocês!!!!!!

Ao meu esposo, Wildney e ao meu filho Renan, pelo apoio, carinho, cumplicidade e dedicação, que sempre estiveram ao meu lado me encorajando nas horas difíceis pelas quais passei para concluir essa dissertação. Pela compreensão nos momentos de ausências, vocês são a razão da minha vida, são especiais e foram essenciais para essa conquista. Essa vitória é nossa!

Aos meus irmãos, Helena João, Dalva e Silvia, pelo carinho, torcida confiante, que sempre estiveram presentes e nunca deixaram de acreditar que a realização desse trabalho, apesar de toda tristeza e aflições que passamos, seria possível. Vocês são muito importantes para mim!

Aos meus cunhados Elso, Wanilson e Santina, companheiros, amigos, pela felicidade de formarmos uma família. Vocês estiveram sempre presentes nas inúmeras situações familiares sejam elas tristes ou alegres.

Aos meus sobrinhos queridos, Julliano, Bruno, Annelissa, Rafael e Thaís, presença iluminadas que alegria a minha vida, com as brincadeiras e farras em família. Vocês são maravilhosos.

À Luna, com seu jeito meigo e arteiro, foi companhia inseparável nessa caminhada, com suas peripécias conseguia desviar as tristezas trazendo alegria.

À amiga especial Heloísa Lopes, que me acolheu no início da minha carreira profissional, com carinho, guiando e ensinando, estendeu a mão, acreditou no meu potencial. Você é presença marcante na minha vida.

À amiga Jaqueline José, pela amizade acolhedora nos momentos de angústias, tristezas, alegrias divididas e amenizadas, nos estudos e por toda contribuição que ofereceu para finalização da dissertação.

À amiga Ângela Nubiato, pelo carinho, oração, por alimentar a minha esperança de um futuro melhor, companheira de jornada nos estudos, nas disciplinas do mestrado e na divisão do mesmo quarto na Universidade, a tristeza durava uma noite porque a alegria sempre vinha ao amanhecer.

Às amigas Mariângela Cheregatto e Célia Damas, pelo apoio, palavras de estímulo. Vocês vivenciaram comigo as tristezas e as alegrias desse trajeto percorrido e de tudo que vivenciei nesse ano me aconselhando e incentivando.

Às amigas Simone Petit e Lucimeire Schinelo, incentivadoras desse projeto de vida, sempre contribuindo com boas idéias. Vocês foram mediadoras importantes que me fizeram sair da zona da conforto.

À amiga e capacitadora do curso de Formação de Professores Ione Cardoso, pela torcida silenciosa, pelos diversos conhecimentos que adquiri ao seu lado, por me constituir formadora de professores, pelo seu lado humano que me acolheu e me compreendeu.

Às professoras e colegas do curso de Formação de Professores, Deise, Edna, Lucimeire, Marilda, Letícia, Luciana, Diva, Luzia, Sonia, Cleide, Carmem e Lucinéia, pela aceitação no grupo, por contribuírem de forma significativa na construção de novos saberes.

AGRADECIMENTOS

À Deus,

O meu refúgio e fortaleza, socorro presente em minha vida.

Obrigado por me carregar no colo me amparando nos momentos difíceis e de tempestades.

Obrigada por revelar cada vez mais presente em minha vida.

Obrigada, Senhor, tu és a razão da minha existência.

À Profª Drª Helena Faria de Barros, pelas orientações, por todo empenho, competência, sabedoria e conhecimentos que pude adquirir ao seu lado.

Obrigada pela paciência e compreensão que necessitei no decorrer dessa pesquisa, e por ter contribuído intensamente para a concretização desse trabalho tão importante para minha vida profissional e pessoal.

À Profª Drª Ivone Tambelle Schmidt coordenadora do programa de Pós Graduação em Educação, pela oportunidade de crescimento e pela confiança em mim depositada.

A todos os professores do programa de Pós Graduação em Educação, que contribuíram para o meu aprendizado. Muito obrigado pelo conhecimento compartilhado.

Às Profª Drª Oneide Schwartz Mendonça e Profª Drª Tereza F. Scheide, que participaram da Banca de Qualificação, pelas contribuições valiosas que ampliaram meu horizonte de conhecimento, pela leitura atenta. E por participar da minha Banca de Defesa.

À Ina Lima, por ter me ajudado todas as vezes que necessitei de alguma informação referente ao mestrado, obrigada por tudo que vez por mim.

Às professoras Coordenadoras pedagógicas, pela vontade que demonstraram em participar da pesquisa pela atenção, carinho e colaboração. O meu muito obrigada!

Aos diretores das escolas pesquisadas, obrigada por acreditarem e confiarem no meu trabalho, abrindo as portas das escolas para que eu pudesse realizar essa pesquisa.

Aos colegas do mestrado, pela troca de saberes e experiências profissionais, conversas durante os intervalos, foi muito bacana fazer parte desse grupo.

Ao Eduardo Capobianco, por estender a mão e colaborar na revisão cuidadosa desse trabalho e pela tradução do resumo em inglês. Muito obrigada !

À tantas outras pessoas não citadas, colegas, amigos, parentes que, de certa forma, torceram e colaboraram para que tudo desse certo.

EPÍGRAFE

*De tudo na vida ficaram três coisas:
A certeza de que estamos sempre
começando...
A certeza de que precisamos continuar...
A certeza de que seremos interrompidas
antes de terminar....*

*Portanto, devemos:
Fazer da interrupção um caminho novo...
Da queda um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...*

(Fernando Pessoa)

RESUMO

A coordenação pedagógica e as contribuições para a formação de professores alfabetizadores

Esta investigação propõe analisar quais as ações elaboradas pelo coordenador pedagógico que subsidiam o professor alfabetizador e o fazem refletir sobre sua concepção de ensino e aprendizagem, que embasam a sua prática ao iniciar as crianças no mundo da escrita. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo descritivo-interpretativo, que envolve a prática dos coordenadores pedagógicos da rede estadual e municipal das escolas do Ciclo I (1ª à 4ª séries) de seis municípios (José Bonifácio, Sales, Poloni, Mendonça, União Paulista e Santa Luzia), pertencentes à Diretoria de Ensino da Região de José Bonifácio – SP, em um total de sete participantes. Os dados foram obtidos por meio de questionários com perguntas abertas e fechadas, relatos de vida, e sessões reflexivas. A análise e a discussão dos dados foram feitas à luz de contribuições teóricas sobre alfabetização, letramento e coordenação pedagógica. Com esta investigação, verificou-se que os coordenadores pedagógicos não possuem formação adequada para a função, possuem um conhecimento fragmentado em relação ao trabalho reflexivo em que a prática está associada à teoria, demonstram carência de conhecimentos teóricos e metodológicos relacionados à alfabetização e letramento, apresentam dificuldades em relações interpessoais e pouca experiência na função.

Palavras chave: Coordenação Pedagógica. Alfabetização. Letramento

ABSTRACT

The teaching coordination and the contributions to the literacy teachers training

This research aims at studying and verifying which interventions, performed by the teaching coordinator, enable the teachers a solid reflection about their practice of literacy. Another purpose of the investigation is analyzing which actions, elaborated by the teaching coordinator, subsidize the alphabetizing teachers and make them reflect about their conception of the teaching and learning process, which underlies their practice initializing the children to the writing world. From the methodological point of view, this is a descriptive and qualitative research, which involves the teaching coordinators practice in the state and county schools of "Ciclo I" (1° to 4° series) of six counties (José Bonifácio, Sales, Poloni, Mendonça, União Paulista e Santa Luzia), which belong to Teaching Directorship of the José Bonifácio region, a total of seven participants. The data were collected through questionnaires with open and focused questions, live narratives and reflective sections. The data analysis and discussion were done based on the literacy and teaching coordination theories. By this investigation, it is possible to conclude that the teaching coordinators have a non adequate training to their function, a fragmented knowledge about actions which associate practice and theory, lack of theoretical and methodological knowledge related to alphabetizing and literacy, difficulties with interpersonal relationship and low experience in their function.

Keywords: Teaching coordination. Alphabetizing. Literacy.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - IDESP 2008 Ensino Fundamental.....	17
QUADRO 2 - Classificação da população em quatro níveis.....	26
QUADRO 3 - Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional.....	27
QUADRO o 4 - Escola e Coordenadores Pedagógicos	86
QUADRO 5 - Identificação das escolas e códigos respectivos:	89
Quadro 6 - Escolas pesquisadas e sua caracterizaçã.....	94
QUADRO 7 - Formação dos Coordenadores Pedagógicos	174
QUADRO 8 - Síntese dos aspectos observados.....	169

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	23
2.1 Níveis de Alfabetização da População Brasileira	24
2.2 A Trajetória da Leitura e da Escrita no Brasil “um Pouco da História”	28
2.3 Concepção de Leitura	34
2.4 Concepção de Alfabetização.....	37
2.4.1 O caminho dos métodos de alfabetização no Brasil.....	41
2.4.2 Métodos sintéticos.....	44
2.4.3 Métodos analíticos	48
2.4.4 Método sociolinguístico - Paulo Freire.....	51
2.4.5 Construtivismo e a desmetodização.....	53
2.4.6 Alfabetização na escola: perspectiva sociolinguística	56
2.4.7 Alfabetização familiar	57
2.5 Concepção de Letramento	59
2.5.1 Letramento e escolarização	61
2.6 Algumas Condições para o Ensino da Leitura.....	63
3. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	65
3.1 Resgatando a História do Coordenador Pedagógico no Estado de São Paulo..	66
3.2 O Coordenador Pedagógico e a Realidade da Escola	72
3.3 O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores	78
4. TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	83
4.1 Caracterização da Pesquisa.....	84
4.1.1 Procedimentos de coleta de dados	86
4.2 Desenvolvimento da Pesquisa	89
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	92
5.1 Caracterizando as Escolas.....	93
5.1.2 O contexto da escola.....	108
5.2 Os Coordenadores Pedagógicos e a sua Escolarização	111
5.2.3 Reflexões sobre os relatos de escolarização dos coordenadores pedagógicos	119
5.4 O que relatam os coordenadores pedagógicos sobre a sua prática	125
5.5 As Sessões Reflexivas	132
5.5.1 Perguntas que orientaram as sessões reflexivas	133
5.5.2 Perguntas que orientaram as discussões nas sessões reflexivas: segundo bloco.....	139
5.5.3 O que revelam as horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC).....	158
5.5.4 Notas de campo	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182
APÊNDICE	190
ANEXO.....	196

1 INTRODUÇÃO

Ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (NÓVOA, 1992)

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa realizada junto aos coordenadores pedagógicos e tem como motivação algumas razões.

A primeira foi minha experiência teórica e prática como formadora de grupos de formação de professores alfabetizadores através de cursos na rede municipal e na rede estadual do Estado de São Paulo. A segunda foi a função que exerço como Assistente Técnico Pedagógico (ATP) orientando o trabalho dos coordenadores pedagógicos das escolas pertencentes à Diretoria de Ensino da Região de José Bonifácio, SP. Uma terceira razão para a pesquisa foi a crença de que o coordenador pedagógico é um profissional essencial, um potencializador da interação entre docentes e discentes e que pode não só definir ações como também articulá-las visando à qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem dos alunos.

Creio que é possível reverter o fracasso do ensino que muitas vezes se encontra enraizado na dificuldade da escola em conseguir alfabetizar todos alunos que por ela adentram, como também fazer daqueles que nela permanecem verdadeiros usuários da língua escrita. Para Zeichner (1993), o professor deve saber e ser capaz de fazer um trabalho com êxito, junto a alunos diferentes entre si. Isso implica para o professor criar estratégias metodológicas diferenciadas e assumir atitudes adequadas para atender os alunos em suas necessidades e diversidades.

Viver na sociedade contemporânea, tendo conhecimento somente das letras, ou saber escrever pequenos textos não é suficiente para integrar-se na sociedade da informação. É preciso adquirir competência para saber utilizar a língua em diversas situações quando necessário.

Acrescenta-se às motivações que me levaram a esse trabalho outros fatores que serviram de justificativa e que apresento a seguir. Primeiramente o meu percurso profissional: professora de Educação Básica nível II há 19 anos, efetiva

em História na rede pública, graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia. No início de minha carreira, no magistério, trabalhei em projetos como Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), destinados a crianças carentes de 1ª à 4ª séries. Foi um período da minha trajetória que não ficou esquecido, mas adormecido. Lecionei por seis anos a disciplina de História no Ensino Fundamental e Médio e, em 1996, fui compor o quadro da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino de Mirassol como Assistente Técnico Pedagógico (ATP) em História. Permaneci nessa função por três anos.

Na junção das Diretorias de Ensino, em que deixou de existir a Diretoria de Ensino de Mirassol (D.E), fui integrar o quadro da Oficina Pedagógica da Diretoria da Região de José Bonifácio (D.E). Agora atuo como Assistente Técnico Pedagógico (ATP) do Ciclo I (1ª à 4ª série). Coordenei também outros projetos, como Telessala (curso para Jovens e Adultos), Ensino a Distância e ministrei cursos para professores, Diretores, Coordenadores Pedagógicos sobre alfabetização e gestão.

Um desses cursos ministrados foi a mola propulsora de meu engajamento em uma pesquisa com foco em alfabetização em que tentei reviver um pouco de minha experiência com crianças de 1ª à 4ª séries, o que ficou para trás como citei anteriormente.

Dentre os cursos que trabalhei, o Letra e Vida, cujo foco era o aprofundamento em alfabetização, foi o que contribuiu para me incentivar nessa pesquisa. Ele foi destinado a professores e formadores, e se orientava pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. O curso foi oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE).

Ministrei também o Pró Letramento, um curso coordenado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) em parceria com as Universidades para atender os profissionais da educação de 1ª à 4ª séries de redes municipais. Trabalhei com esse curso nos municípios de Sales e Mendonça.

Além de minha carreira profissional, outra justificativa para esta pesquisa foi tentar buscar respostas para minhas indagações: Por que a escola tem dificuldade de alfabetizar e letrar ao mesmo tempo? Por que aceita-se ser prioridade da escola colocar as crianças em contato sistemático com diferentes propósitos que a leitura e escrita possuem, colocar a criança no papel de leitor e escritor

aprendendo, desde pequena, a conviver com as manifestações da escrita na sociedade?

Soares (2001, p. 45-46) afirma:

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio [...]

Isso mostra que apropriação da língua (leitura, escrita) não é um processo simples, mas bastante complexo, pois alfabetização e letramento se complementam. O grande desafio da escola é o de integrar esses dois processos e fazer as crianças dominá-los.

Partindo então do pressuposto de que a escola tem um papel fundamental nessa questão (alfabetizar e letrar), o coordenador pedagógico e o professor são parceiros nas tomadas de decisões e ações, reorientando a prática escolar, sempre que necessário.

A visão de formação de professor centrada na escola com a mediação do coordenador pedagógico parte das ações e das intervenções desse profissional que também é um professor e que tem *saberes*. Esse *saber*, para Tardif (2002, p. 16) é:

Um fio condutor, é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho.

Sendo assim tanto o saber do professor – coordenador, como o do professor estão estruturados em sua própria prática que surge das reflexões coletivas e também individuais. Juntos, nessa trajetória, eles tentam romper e superar práticas fragmentadas e desconexas ainda muito presentes no cotidiano escolar.

A escola passa a ser um “locus” de formação (formação continuada) e de busca de uma organização de trabalho docente coletivo que pressupõe uma

coordenação pedagógica. Tal fato evidencia que o papel desse profissional (o coordenador) é importante, como explica Garrido (2006, p. 09):

[...] o trabalho de professor coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. Ao estimular o processo de tomada de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor-coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas.

Enfim, o professor coordenador não pode se colocar aquém e nem além da escola, pois é preciso sempre estar atento e refletir sobre a sua própria prática e função no meio educativo, crescendo junto com os demais componentes que compartilham com ele o mesmo ambiente de trabalho, ou seja, é sua sua função incentivar a própria reflexão e o pensar coletivo.

O gestor precisa conhecer sistematicamente a organização e o funcionamento da sua escola, ser capaz de detectar as práticas ali existentes, os problemas e os avanços reais. E, para o bom andamento de seu trabalho, os problemas ali diagnosticados devem ser pontos de reflexão para a equipe escolar sobre o que se anseia mudar.

Partindo então do meu envolvimento no meio educativo, de minha trajetória profissional e levando em consideração os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Estado de São Paulo (IDESP) referente ao ano de 2007, propus esse trabalho com sete coordenadores pedagógicos.

No que se refere ao IDESP, a Secretaria de Educação de São Paulo (S.E) homologou uma Resolução que esclarece esse indicador e o Programa de Qualidade da Escola (PQE).

Segundo a Resolução SE – 74, de 6-11-2008, o PQE visa:

Garantir o direito fundamental de todos os alunos das escolas estaduais paulistas poderem aprender com qualidade e a necessidade de disponibilizar à unidade escolar diferentes indicadores de natureza quantitativa e qualitativa que forneçam diagnósticos acerca da qualidade do ensino oferecido e possibilitem a definição de metas exequíveis.

Artigo 1º - Fica instituído, o Programa de Qualidade da Escola (PQE) e o índice de Desenvolvimento da Educação do estado de São Paulo – IDESP, Indicador de Qualidade das Escolas Paulistas que permite:

I - avaliar a qualidade das escolas estaduais no Ensino Fundamental e Médio;

II - fixar metas específicas para a qualidade de ensino de cada unidade escolar que orientem os gestores escolares na tomada de decisões de modo a direcionar as escolas para a melhoria dos serviços educacionais que oferecem;

III - subsidiar ações para promoção da melhoria da qualidade e da equidade do sistema de ensino na rede estadual.

Artigo 2º - O IDESP é calculado considerando dois critérios complementares:

I - o desempenho escolar medido pelos resultados alcançados no SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo);

II - O fluxo escolar, qual seja, em quanto tempo os alunos aprenderam, medido pela taxa média de aprovação nas séries do ensino Fundamental e do Médio.

As séries avaliadas foram 2ª, 4ª e 8ª do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Como demonstra o quadro abaixo, os dados do rendimento escolar em 2007 foram baixos, mas, mesmo assim, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo fixou uma meta pequena para as escolas. As metas fixadas são individuais para cada escola, essa meta individual não foi criada com a finalidade de estimular disputa entre as melhores e as piores escolas da rede, mas sim para verificar as condições de ensino em cada unidade escolar.

O fator de cálculo do IDESP também varia de 0 (zero) a 10 (dez). Cada escola recebe uma nota. Apesar do IDESP estabelecer o patamar máximo de 10,0, cada nível de ensino tem a própria meta a ser alcançada.

Segundo a Resolução SE – 74, de 6-11-2008,

Parágrafo único: Em 2030 todas as unidades atingirão IDESP iguais a 7,0, 6,0 e 5,0, respectivamente para 4ª e 8ª séries do Ensino fundamental e para a 3ª série do Ensino Médio, considerando os IDESP de cada etapa da escolarização apurado em 2007 para cada unidade escolar.

Para os alunos de 1ª à 5ª série do Ensino Fundamental, a meta é atingir 7,0; no caso da 5ª à 8ª série é 6,0; e o Ensino Médio 5,0. A média das escolas de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo é 3,23; de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental 2,54; e no Ensino Médio 1,41.

Segue abaixo o quadro explicativo referente às médias alcançadas pelas escolas em 2007 e 2008.

QUADRO 1 - IDESP 2008 Ensino Fundamental

Escolas	IDESP 2007	IDESP 2008	Metas 2008	Parcela cumprida da meta
A	3,62	3,64	3,77	13,30
B	3,58	3,84	3,73	120,00
C	2,40	3,92	2,56	120,00
D	4,09	1,38	4,21	0,00
E	3,90	4,11	4,03	120,00
F	-	-	-	-
G	-	-	-	-

Fonte: www.educacao.com.gov.sp.

As letras A, B, C, D, E, F representam as escolas. Percebe-se, então, que somente as escolas B, C, E conseguiram avançar e atingiram a meta estabelecida.

As escolas F e G são municipais e participar do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (SARESP) é uma opção do município. As razões apontadas levaram ao problema dessa pesquisa: *verificar e estudar as intervenções que o coordenador pedagógico realiza e que promove a reflexão dos professores em sua prática de alfabetizar letrando.*

As intervenções do coordenador pedagógico no trabalho desenvolvido na sala de aula são o grande foco dessa pesquisa, pois é o coordenador que centraliza as conquistas do grupo de professores e assegura que as boas idéias tenham continuidade.

Objetivou-se com a pesquisa:

- Analisar quais ações elaboradas pelo coordenador pedagógico que subsidiam o professor alfabetizador e o fazem refletir sobre sua concepção de ensino, e de aprendizagem que embasam a sua prática ao iniciar as crianças no mundo da escrita.
- Apreender a conceituação de leitura e escrita dos docentes da pesquisa.

- Investigar a metodologia criada e recriada pelo coordenador pedagógico junto aos professores, que garante às crianças se apropriarem da língua da forma mais eficaz possível, tornando-as competentes para ler com autonomia, compreender e produzir os textos que compartilham socialmente.
- Investigar a forma pela qual o professor alfabetizador se apropria das orientações oferecidas pelo coordenador e a forma como organiza e reorganiza o seu trabalho em sala de aula.
- Analisar a prática do coordenador pedagógico como objeto de reflexão para compreender as ações propostas.

Partindo do problema levantado nessa pesquisa, estabeleceram-se algumas questões orientadoras sobre as intervenções que o coordenador pedagógico poderia atender ao realizar seu trabalho. Essas questões, além de orientarem a pesquisa, se resolvidas junto aos professores alfabetizadores, os auxiliariam na alfabetização das crianças, tornando-as competentes para se valerem da língua escrita em situações sociais e, paralelamente, contribuiria para um rendimento satisfatório do IDESP. São elas:

- Que pautas de formação reflexiva devem ser desenvolvidas nas horas de trabalho coletivo (HTPC), desde que o coordenador pedagógico tenha clareza de conteúdos específicos relacionados à determinada situação didática, para que possibilitem aos professores refletirem sobre o porquê do seu trabalho e o que as crianças poderiam aprender?
- Da observação realizada pelo coordenador pedagógico no trabalho realizado em sala de aula, o que deve ser utilizado para posteriores intervenções na sua rotina?
- O que dizem as análises de mapas de sondagens sobre os conhecimentos das crianças em relação à língua escrita e à análise da produção textual?

- Ocorre na escola a tematização da prática do professor através de vídeo com o objetivo de desencadear reflexão sobre a prática? Ou seja, as aulas dos professores são gravadas para estudo?

Essas intervenções pontuais do coordenador pedagógico quanto à sua pauta de formação, observação em sala de aula, análises de mapas de sondagens e tematização da prática de sala de aula através de vídeo, fazem-no perceber que aprendizagem não é mágica, mas fruto de um planejamento, de uso de estratégias adequadas de formação.

É de grande valia para o coordenador pedagógico olhar para esse percurso de formação quando as ações e intervenções pontuais estão sendo colocadas em prática e também é importante para ele ser capaz de identificar nos professores o que segundo Cardoso e Guida (2007, p. 345) “se eles estão aprendendo a estabelecer pontes entre esses indícios de compreensão, sua intencionalidade em relação aos conteúdos e a maneira (estratégia) como esses conteúdos foram trabalhados”. Nesse momento eles estariam passando por um processo analítico de re-conceitualização do objeto do ensino da leitura e da escrita.

Para Cardoso e Guida (2007, p. 347): “A maneira como reagem deixa transparecer a percepção que começam a ter em relação ao que é conteúdo e como deve ser trabalhado”. E, com isso, o coordenador pedagógico tem mais clareza acerca dos conteúdos de formação, reconhecendo problemas e procurando ajustar estratégias às suas possibilidades de resolução.

A relevância social dessa pesquisa está em demonstrar que o coordenador pedagógico é um profissional que pode fortalecer a qualidade do trabalho educacional, estruturando-o em torno da reflexão sobre a prática pedagógica e que ele também é capaz de transformar o momento de formação dos professores como num laboratório prático que favoreça sua formação continuada centrada na escola.

Para concretização desse trabalho, também foi importante pesquisar dissertações e teses defendidas nesses três anos (2006 - 2008) que focalizaram a presença do coordenador pedagógico.

No site da Capes obteve-se as pesquisas sobre o Coordenador Pedagógico publicadas no Banco de Teses e dissertações da Capes no período de 2006 à 2008:

- A atuação do professor coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional dos professores - 2007.
- A atuação do professor coordenador pedagógico na formação continuada docente: concepções práticas e dificuldades - 2007.
- Competências e habilidades necessárias aos gestores na implementação da pedagogia de projetos – 2007.
- Identidade em jogo: duplo mal estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis – 2007
- A ação da professora coordenadora pedagógica na construção de projeto hora da leitura - 2007.
- O coordenador pedagógico e a formação docente continuada: papéis, lugares e dilemas no contexto escolar - 2006.
- A coordenação pedagógica e a implementação de projetos nas escolas públicas estaduais de ensino médio: Intenção e realidade – 2007.

No site da Unesp oferece-se:

- O professor coordenador das escolas públicas estaduais paulistas – 2007.
- O coordenador pedagógico e a formação docente - 2007.
- O coordenador pedagógico e a educação continuada – 2007.

No site da Puc encontra-se:

- De professor para coordenador: sentimentos e emoções envolvidos na mudança - 2007.
- O ensino da história e cultura afro – brasileira na óptica do coordenador pedagógico - 2008.
- O ensino religioso na visão de alunos, professores e professores coordenadores das escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental Ciclo II da cidade de São Paulo: um estudo exploratório – 2006.

- Olhar de coordenadores sobre a coordenação: em foco, as interações – 2006.
- A relação escola e família no ensino Fundamental da rede privada na perspectiva do coordenador pedagógico – 2006.
- O professor coordenador um estudo sobre a identidade – 2006.

No site do Ibict obteve-se:

- O coordenador pedagógico em escolas públicas da rede municipal de Santos: contribuições nas questões da avaliação na etapa inicial do ensino fundamental - 2008.
- Os saberes das relações interpessoais e a formação do coordenador pedagógico -2006.
- A relação escola e família no ensino fundamental da rede privada na perspectiva do coordenador pedagógico – 2006.
- A coordenação pedagógica e a práxis docente – 2008.
- A visão do coordenador pedagógico sobre atuação no processo de inclusão de alunos com deficiência – 2006.
- O olhar de coordenadores e dos professores sobre a coordenação: em foco, as interações - 2006.
- Formação continuada para coordenadores e a escola como fica? - 2006.
- A função coordenadora nas representações sociais dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Recife – 2008.
- A coordenação pedagógica no Ensino Médio: acompanhar o trabalho pedagógico ou apagar incêndios? - 2008.
- Identidade em jogo: duplo mal estar das professoras e das coordenadoras do Ensino fundamental Infantil na constante construção de seus papéis – 2007.
- A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais – 2007.
- A coordenação pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática – 2008.

- A coordenação pedagógica na Educação Infantil: trabalho e identidade profissional na Rede municipal de Ensino de Goiânia – 2006.

Analisando os títulos, verificou-se que as (dissertações e teses) que foram encontradas nesse período (2006 a 2007) não apresentaram abordagem semelhante à problemática enfocada na presente pesquisa.

Este trabalho foi estruturado da seguinte maneira: esta introdução, em que há conceitos básicos da investigação realizada sobre coordenação pedagógica, a fundamentação teórica sobre a história da leitura e da escrita no Brasil, métodos de alfabetização, concepção de alfabetização, concepção de letramento, concepção de leitura, a história da coordenação pedagógica no Brasil, trajetória da pesquisa, apresentação e discussão dos dados coletados e, por fim, as considerações finais.

Trabalhar essas questões e assumir uma atitude investigativa, tentar estudar, sistematizar a prática e, simultaneamente, transformar numa questão de pesquisa, andar do conhecimento intuitivo e de senso comum, para apreender outros níveis diferenciados de conhecimentos, resultou em um grande aprendizado e também numa grande conquista.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O beco da escola

*Beco da escola....
Escola de velhos tempos.
Tempos de velhas mestras.
Mestra Lili. Mestra Silvina. Mestra
Inhola.
Outras mais, esquecidas mestras de
Góias.
Mestra Lili. o seu perfil:
Miudinha, magrinha.
Boa sobretudo. Força moral.
Energia concentrada. Espírito forte.
O hábito de ensinar, ralar, levantar a
palmatória,
Afeiçoara-lhe o conjunto
Energético, varonil.
(Cora Coralina)*

O foco deste capítulo está na trajetória dos conceitos, alfabetização e letramento. Esses temas serão abordados com diferentes enfoques e por diferentes autores. Apresenta-se, no primeiro momento, os dados das pesquisas em alfabetização realizadas pelo Instituto Paulo Montenegro. Esta é uma organização sem fins lucrativos que desenvolve e executa projetos educacionais.

Esse Instituto foi criado pelo grupo IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística, que é pioneiro de pesquisa no Brasil, em parceria com a ONG Ação Educativa. Implementaram o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) um programa que visa a indicar o alfabetismo no Brasil.

A pesquisa é referente a 2005 e 2007 relacionadas à leitura e à escrita. O INAF/Brasil tem procurado categorizar quatro habilidades em relação à alfabetização. Os dados sobre a alfabetização são classificados da seguinte forma: analfabetismo, alfabetização nível rudimentar, alfabetização nível básico e alfabetização nível pleno.

Esses dados têm por objetivo contribuir com informações, tanto para a sociedade como também para seus governantes, em relação à capacidade da população em processar informações escritas e fazer uso delas no seu cotidiano.

Nesse capítulo, além de se priorizar os trabalhos atuais sobre a leitura e a escrita, também considera-se essencial ter um olhar para o passado, pois as dificuldades encontradas no presente não são novas.

Será resgatada a trajetória histórica da alfabetização e dos métodos no Brasil, as escolas de ler, escrever e contar, desde a vinda dos jesuítas até os dias de hoje, procurando compreender como tem sido o ensino da leitura e da escrita, contextualizando-o em diferentes épocas.

Mudanças ocorridas no campo da alfabetização demonstram mudanças nos métodos e nos procedimentos didáticos utilizados em sala de aula. Para analisar é necessário compreender a chamada querela dos métodos de alfabetização até então discutidos e objeto de pesquisa, e, para finalizar, será feita uma incursão sobre a concepção de alfabetização e letramento, o surgimento do seu conceito e sua relação com a escolarização.

2.1 Níveis de Alfabetização da População Brasileira

No início da contemporaneidade, diante das transformações sociais, políticas educacionais, a leitura e a escrita ainda têm suscitado inúmeras discussões. Saber ler e escrever, bem como fazer uso desse conhecimento em diferentes situações do cotidiano são habilidades fundamentais, pois adquirir o domínio da leitura e da escrita leva o indivíduo a exercer plenamente sua cidadania na sociedade letrada.

O fato é que, no Brasil, por mais investimentos que se façam na educação, e principalmente na alfabetização, o déficit educacional do passado ainda tem sido um fator não superado.

Ao longo de toda a história da alfabetização, a escola vem tentando obter êxito na sua missão de garantir a todos o direito à aprendizagem da leitura e da escrita. Infelizmente admiti-se que esse êxito não foi alcançado. A tarefa de alfabetizar todos os alunos, principalmente os que advêm de grupos sociais não letrados, tem sido fracassada.

Isso fica evidente pelos dados das pesquisas do programa INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) realizadas pelo Instituto Paulo Montenegro, e que esclarecem também o alfabetismo funcional e a porcentagem de analfabetos no Brasil:

A definição sobre o que é analfabetismo vem, ao longo das últimas décadas, sofrendo revisões significativas, como reflexo das próprias mudanças sociais. Em 1958, a Unesco definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionado a sua vida diária. Vinte anos depois, a Unesco sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. É considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. Seguindo recomendações da UNESCO, na década de 90, o IBGE passou a divulgar também índices de analfabetismo funcional, tomando como base não a auto avaliação dos respondentes, mas o número de séries escolares concluídas. Pelo critério adotado, são analfabetas funcionais as pessoas com menos de 4 anos de escolaridade. (www.ipm.org.br)

[...] estão na condição de analfabetismo, a maioria é do sexo masculino (64%), tem mais de 35 anos (77%) e pertence às classes D e E (81%). Uma boa parte deles não está ocupada (44%) e, entre os ocupados, 41% trabalham na agricultura. Parte deles (22%) não chegou a completar nenhum ano de escolaridade, mas 60% completaram de um a três anos de estudo. A desigualdade do analfabetismo entre negros e brancos: entre os analfabetos, 66% se declaram negros enquanto 28% se declaram brancos. (www.ibope.com.br)

Apesar de o Brasil ter dado um salto na democratização do acesso à escola, isso não quer dizer que todas as crianças que entram na 1ª série/1º ano conseguem se alfabetizar ao término dessa escolaridade.

Mesmo com a implantação do ensino de nove anos, ter um ano a mais não está se mostrando suficiente, pois as exigências da alfabetização também aumentaram e demandam um trabalho pedagógico por parte da escola que prepara as crianças para interagir no mundo social em que vivem.

As pesquisas realizadas pelo Instituto Paulo Montenegro, juntamente com o grupo IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) com a ONG Ação Educativa revelaram também que :

- a maioria dos brasileiros (64%) entre 15 e 64 anos que estudaram até a 4ª série atinge no máximo o grau rudimentar de alfabetismo, ou seja, localizam somente informações explícitas em textos curtos e efetuam operações matemáticas simples, mas não compreendem textos mais longos nem definem estratégias de cálculo para resolução de problemas.
- E ainda mais grave: 12% destas pessoas podem ser consideradas analfabetas absolutas em termos de leitura/escrita, não compreendem textos mais longos nem definem estratégias de cálculo para resolução de problemas.

O quadro abaixo esclarece esse assunto apresentado; os níveis de habilidades na população alfabetizada no Brasil.

QUADRO 2 - Classificação da população em quatro níveis

Analfabeto – Não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases.
Alfabetização Nível Rudimentar – Consegue ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita.
Alfabetização Nível Básico – consegue ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência.
Alfabetização Nível Pleno – Consegue ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos, identificar fontes

Fonte: www.ipm.org.br

Segundo Ribeiro (2006):

Diferentemente dos estudos internacionais, o INAF ainda opera com o conceito de analfabetismo, já que esse é um problema que persiste no Brasil. Além disso, entretanto, distingue três níveis de habilidades na população alfabetizada: nível rudimentar, o básico e o pleno. Ainda que os três níveis tenham algum grau de funcionalidade, ou seja, correspondam a habilidades que as pessoas podem aplicar em determinados contextos, somente o nível pleno pode ser considerado como satisfatório, aquele que permite que a pessoa possa utilizar com autonomia a leitura e a matemática como meios de informação e aprendizagem. (www.acaoeducativa.org)

A parcela da população considerada analfabeta e de nível rudimentar faz parte evidentemente daquelas que passaram pela cultura da reprovação e tiveram como consequência a evasão escolar.

O quadro 3 demonstra avanços em termos de alfabetismo funcional, reduziu-se a proporção de indivíduos classificados como analfabetos absolutos e no nível rudimentar e cresceu solidamente o nível básico e pleno.

QUADRO 3 - Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional

Resposta	Total	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2007
Base	12.006	4.000	4.000	4002	4.004	2.002
Analfabeto	11%	12%	13%	12%	11%	7%
Rudimentar	26%	24%	26%	26%	26%	25%
Básico	37%	34%	36%	37%	38%	40%
Pleno	26%	26%	25%	25%	26%	28%
Analfabetos funcionais	37%	39%	37%	37%	37%	32%
Alfabetizados. funcionais	63%	61%	61%	63%	63%	68%

Fonte: www.ipm.org.br

O Instituto Paulo Montenegro esclarece, de acordo com os resultados do INAF, que os dados consolidados do período de 2001 a 2007 confirmam que quanto maior o nível de escolaridade, maior a chance do indivíduo atingir bons níveis de alfabetismo.

Vale ressaltar as afirmações que Mortatti (2004, p. 24-25) faz:

O processo de desaceleração do analfabetismo vem sendo fortemente influenciado pela ampliação do atendimento escolar, tendo, também, aumentado expressivamente a escolaridade média da população brasileira:” Na faixa dos 7 aos 14 anos, o acesso à escola está praticamente universalizado (96,5%), incluindo as áreas rurais, onde 94,7% das crianças freqüentam alguma instituição de ensino. No entanto, os avanços quantitativos em relação à inclusão educacional não tem sido suficientes para garantir, sobretudo à população juvenil, pelo menos o ensino fundamental completo e de qualidade, ou seja, o acesso efetivo aos conhecimentos socialmente indispensáveis.

Partindo desse assunto, vale ressaltar a afirmação de Sacristán (2000, p. 46): Faz-se necessário considerar que na superação do analfabetismo, a escola tem uma grande tarefa. Mas a sociedade como um todo, governo, empresários, etc, também devem contribuir para que os jovens e adultos sejam estimulados a continuar seus estudos, para que, dessa forma, superem a exclusão social e concomitantemente a exclusão cultural. Partindo desse assunto, vale ressaltar a afirmação de Sacristán (2000, p. 46):

A alfabetização supõe colocar os indivíduos às portas do poder, o que implica a posse do conhecimento pelo domínio da linguagem. A alfabetização ilustradora (que hoje chamaríamos de crítica, como Freire) é, antes demais nada, a capacidade para participar na reconstrução cultural e social.

A escola é a principal instituição responsável para que ocorra o desenvolvimento dessa capacidade. A educação básica precisa criar mecanismos e instrumentalizar crianças e jovens a se tornarem aptos a viver na sociedade letrada e da informação.

2.2 A trajetória da Leitura e da Escrita no Brasil “um Pouco da História”

Diante dos problemas que a educação apresenta no Brasil, muitos educadores tendem a se manifestar que no passado a alfabetização acontecia, que na sua época e na de seus pais e até mesmo avós tudo era melhor, a começar pelos alunos que eram mais dispostos a aprender e mais disciplinados.

Hoje o desinteresse tornou-se muito grande por parte dos alunos e da família, que pouco contribui com sua parcela de participação na aprendizagem dos seus filhos.

Para esses educadores, voltar ao passado seria a melhor solução. Mas não se pode desconsiderar que vários problemas existentes hoje são consequências de um passado colonial. O país vem tentando, década após década, superar dívidas feitas em uma época que ler e escrever eram privilégios da elite.

Universalizar o acesso à escola em todos os seguimentos; Ensino Fundamental, Médio e até mesmo Superior, fazer com que todas as crianças sejam totalmente alfabetizadas é ainda um grande desafio.

As desigualdades sociais e a exclusão social ainda ocorrem em pleno século XXI, dados de pesquisas revelam isso. Segundo Batista (2006. p. 15):

“O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação no Brasil) mostra: o fracasso na alfabetização é maior entre as crianças que vivem em regiões que possuem piores indicadores sociais e econômicos, entre as crianças que trabalham e entre as crianças negras”.

Isso mostra que a educação está atrelada à questão social, e também é um fator político.

A dificuldade que hoje encontramos quanto à alfabetização é consequência, como foi dito, de um legado que tentamos superar e assegurar a todos o domínio da língua escrita e uma alfabetização que dê acesso a bens culturais e também a bens econômicos.

Para compreender melhor essa situação, faz-se necessário regressar ao passado, buscar resgatar a história da alfabetização, da leitura e da escrita no país desde o Brasil Colônia até os dias atuais.

No Brasil, onde há uma imensa dimensão territorial e uma estrutura totalmente agrária, a educação tardou a ganhar vulto. Logo após o descobrimento, os Jesuítas passaram a liderar duas tarefas, a pregação da fé católica e o trabalho educativo através da Companhia de Jesus em 1549.

Os jesuítas rapidamente perceberam que antes de converter os índios à fé católica, era necessário ensinar-lhes a leitura e escrita. Criaram, então, as escolas de primeiras letras. E, assim, foram adentrando em todos os lugares como a casa-grande dos senhores de engenho, a senzala dos escravos e as aldeias indígenas, adequando o ensino de acordo com cada grupo.

Mortatti (2004, p. 50) afirma que: “as escolas de ler, escrever e contar se tornaram o lugar por excelência para o ensino, a conversão e o aprendizado da escrita alfabética tornaram-se o meio de inserção dos gentios em uma civilização já letrada e civilizada.”

Pelo seu trabalho missionário, os jesuítas expandiam a fé católica, abriam caminho para o colonizador, ensinavam as primeiras letras e a gramática latina e, obviamente, os costumes europeus. Segundo Mortatti (2006, p. 50, 51):

[...] desde o período colonial existia neste país um grande número de pessoas que não sabiam ler escrever nem tinham instrução elementar, ou de primeiras letras. Mas essas pessoas não se autodenominavam analfabetas, nem iletradas, o que vale especificamente para os índios, que sequer conheciam a existência do alfabeto, assim como as práticas de leitura e escrita não existiam em sua cultura oral quando ainda intocada pela cultura dos portugueses.

Dessa forma, os habitantes do Brasil Colônia aprenderam não só uma nova língua e cultura alheia a sua como também as letras do alfabeto, algo ainda longínquo do letramento.

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas, deixaram de existir as escolas de ler e escrever e em seu lugar instituíram-se as chamadas aulas régias. Isso ocorreu com a reforma do Marquês de Pombal que substituiu a escola que servia aos interesses da fé católica por outra que atendia aos interesses do Estado Português. As aulas régias, segundo Piletti (2006, p. 12) “eram de baixo nível, com professores mal pagos, que não tinham nenhuma formação específica, a escola não tinha um currículo organizado”. Se reuniam, como esclarece Mortatti”. (2006, p.51-52), em sua própria casa e em um mesmo ambiente, muitos alunos de idades diversas e de graus distintos de adiantamento, com eles estabelecendo uma relação individual.

Em 1822, com a Independência do Brasil e a vinda da Família Real portuguesa, era necessário organizar o ensino brasileiro e formar a elite brasileira. Com a Constituição Imperial de 1824 e depois reformulada pela lei de 1827, a escola primária tornou-se gratuita para atender toda a população de ambos os sexos. Apesar dessa iniciativa do governo em oferecer essa instrução elementar, surgiram problemas como: professores sem formação, falta de escolas e a própria dificuldade na organização administrativa.

Nessa época os censos denunciavam que 85% da população estava analfabeta, o que, para Mortatti (2006, p. 53), significava “incapaz de ler um jornal, um decreto do governo, um alvará da justiça, uma postura municipal; entre esses, incluíam-se muitos dos grandes proprietários rurais.”

Somente no fim do Império pôde-se constatar que o analfabetismo veio emergir com um caráter totalmente político, devido à proibição do voto do analfabeto em 1881. Não só a Lei Saraiva Cotegipe de 1882 como também as posteriores negavam o voto ao analfabeto.

Freire (2001, p. 15) sintetiza bem a idéia sobre o analfabetismo que dominou, por muitas décadas, a população brasileira:

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” - ora como uma “enfermidade” que passa de uma a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca Inteligência” de sua Proverbial preguiça”.

Pode-se deduzir que se o indivíduo conseguir ler e escrever ainda que de forma rudimentar, como mostram os dados do INAF (Indicador do analfabetismo funcional), ele ficará liberto de muitos preconceitos e até da rotulação ainda existente em nossa sociedade.

No século XIX, principalmente com a Proclamação da República em 1889, o modelo educacional herdado do Império entrou em crise surgindo então um novo olhar sobre a educação e sua organização. Com a “gratuidade e obrigatoriedade do ensino”, a escola passou a ser o centro que atenderia as novas gerações, a visão estava nos ideais do Estado Republicano. Mortatti (2006, p. 31-32) explica:

A educação escolar se tornou, assim, agente de esclarecimento das “massas iletradas” e fator de civilização; a alfabetização por sua vez, se tornou um meio privilegiado de aquisição de saber, no sentido de esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social e político. A partir de então, ler e escrever se tornaram o fundamento da escola obrigatória, gratuita e laica, nos moldes ocidentais e, definitivamente, objeto de ensino e aprendizagem escolarizados, ou seja, para poderem ser tecnicamente ensináveis, a leitura e a escrita passaram a ser submetidas a uma organização sistemática e metódica, o que demandou a preparação de profissionais especializados nesse ensino e propiciou a consolidação de certos modelos de escolarização dessas práticas sociais.

No âmbito desses ideais de educação do período republicano, saber ler e escrever continuava a ser um privilégio, obter esse conhecimento era fundamental para a modernização do país e para o desenvolvimento social.

Para Mortatti (2004), a leitura foi vista como uma atividade de pensamento cujo objetivo era comunicar-se com outras pessoas por meio de um texto escrito. A habilidade de leitura também implicava ler todos os tipos de letras como manuscrita, impressa, maiúsculas e minúsculas. Para a escrita, a ênfase estava na caligrafia também unida à ortografia. Para essa aprendizagem inicial, o aluno usava ardósias e, posteriormente, cadernos de caligrafia.

A busca da modernização implicava em que toda população estivesse alfabetizada, mas os empenhos realizados não eram suficientes. Encontrava-se em condições de analfabeta grande parcela da população brasileira. Desde a Constituição Republicana de 1891 até 1930, o analfabeto não poderia participar das eleições, pois as condições que se encontravam não garantiam o direito a tal exercício. Os analfabetos, a partir de então, deveriam superar esta condição. O

analfabetismo passou a ser algo pessoal, ultrapassar essa barreira, era de responsabilidade de cada um.

Decorridos alguns anos, problemas econômicos, sociais e políticos se intensificaram. O processo de urbanização fez com que entrassem no Brasil vários imigrantes e, paralelamente a esses fatores, as reformas educacionais foram surgindo.

Em 1920, os debates relacionados à educação e à pedagogia, realizados por educadores brasileiros e intelectuais, passaram a ser intensos. Destacam-se Francisco Campos, ministro da Educação e Saúde e Anísio Teixeira, reformador da instrução pública baiana. Esses debates foram acontecendo concomitantemente às questões políticas.

Mortatti (2006, p. 63) diz que “a Constituição de 1934 voltou a estabelecer a gratuidade e a obrigatoriedade, em âmbito nacional, do ensino primário (de quatro anos), extensivo aos adultos”. Esse período foi marcado por formas de se conceber o fenômeno educativo, e, em 1920, entram no Brasil os princípios da escola nova. Para Matui (2003, p. 07) esse era o:

movimento iniciado na Inglaterra em fins do século passado e se espalhou por toda Europa, Estados Unidos e Brasil. Na escola nova, o adulto não é mais modelo para educação das crianças, porque ele também é um ser incompleto, em acabamento.

É nesse contexto de mudança que a escrita e a leitura tomam outros significados e a palavra alfabetização ganha notoriedade. A escrita deixa de ser somente caligrafia para avançar como um ensino sistemático e eficiente que deveria garantir legibilidade e rapidez além de instrumento de comunicação. A leitura deixa de ser a habilidade de interpretar o pensamento de alguém para alcançar outras práticas como, a leitura silenciosa. Criaram-se bibliotecas escolares de classe e clubes de leituras (Mortatti, 2004).

A palavra alfabetização encontrava-se nos discursos de vários educadores e intelectuais, Paulo Freire foi um dos educadores que atuou na educação de jovens e adultos e fez com que a alfabetização recebesse, além da conotação de aquisição de código escrito, a de representar leitura de mundo.

Nessa época, o país passava por um processo de urbanização acelerado e mudanças aconteciam nas diferentes esferas sociais, políticas e

econômicas. Na educação, leis foram criadas para garantir a todos a escolarização básica. Com a Lei nº 4024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação que foi regulamentada pela Lei 5692/71, estendeu-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino para oito anos, ou seja, estabeleceu-se o ensino de 1º grau.

Mas a concretização desse ideal de escolaridade, dessa ampliação de oportunidade, esbarrou na demanda da rede física (prédio para escolas), havia poucos prédios para um número grande de crianças. A entrada desse contingente de crianças de camadas sociais menos favorecidas foi um dos fatores que geraram o fracasso escolar, pois as crianças menos favorecidas não traziam o mesmo repertório de saberes que as crianças de classe média e alta possuíam, e, por conseguinte, eram desvalorizados pela escola.

Fins da década de 1970 e início de 1980, com abertura política e a luta pela democratização do país, uma escola que deveria ser democrática não poderia se excludente e nem gerar os altos índices de repetência e evasão na 1ª série. Foi nesse clima de mudança que não só a Constituição de 1988 foi criada, como também a Lei 9394 de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais. As discussões sobre a leitura e a escrita se intensificaram nas regiões do país, juntamente com as pesquisas acadêmicas. Houve então, em 1988, a criação do CB Ciclo Básico de Alfabetização pela Secretaria de Educação de São Paulo com a ampliação da carga horária de seis horas para alfabetização.

A partir dessas ações implantadas pela Secretaria de Educação de São Paulo, ocorreu uma mudança de paradigma de alfabetização. A grande colaboradora para essa questão foi a pesquisadora argentina Emília Ferreiro que investigou a psicogênese da língua escrita. Ela propôs uma mudança conceitual em alfabetização, surgia o construtivismo em alfabetização.

Mortatti (2006, p. 75) aponta:

[...] “construtivismo”, passou a ser conhecido – não se constituiu em um novo método de ensino da leitura e escrita. Ao contrário do que supunham muitos alfabetizadores, o construtivismo veio justamente questionar as concepções até então defendidas e praticadas a respeito desse ensino, em particular as que se baseavam na centralidade do ensino e, em decorrência, dos métodos, dos testes de maturidade e das cartilhas de alfabetização. Do ponto de vista do construtivismo, portanto, “alfabetização” passou a designar a aquisição, por parte de crianças, da lectoescrita, ou seja, da leitura e da escrita, simultaneamente.

O construtivismo no Brasil recebeu grande destaque, mas outras pesquisas também encontraram seu espaço como o interacionismo lingüístico e o construtivismo que incorporaram princípios do interacionismo, surgindo assim uma nova denominação: construtivismo interacionista. Também foi nessa época, metade da década 1980, que a palavra letramento passou a ser utilizada. A história da alfabetização e do letramento se entrelaçam.

Já em 1990, outras tendências aparecem em alfabetização como, por exemplo, as perspectivas históricas e sociológicas até então não utilizadas pelos acadêmicos brasileiros, afirma Mortatti (2004).

Procurou-se, nesse item, resgatar de forma sintetizada o ensino da leitura e da escrita no Brasil, a seguir serão abordados os métodos de alfabetização e os conceitos de alfabetização e letramento de forma mais detalhada.

2.3 Concepção de Leitura

Durante muito tempo acreditou-se que as crianças só adquiriam a competência leitora aos 7 anos, hoje reconhecemos que para esse aprendizado não existe uma idade ideal. As crianças aprendem a ler com a participação em práticas de leitura juntamente com os adultos.

Muitos estudos têm demonstrado que quando o adulto compartilha a leitura de livros com as crianças, elas não somente criam suas fantasias de forma prazerosa como também aprendem que os livros têm uma linguagem própria. Tal fato contribui para que desenvolvam um vocabulário, que tenham conhecimento das funções da escrita, que conheçam as características do material impresso, etc.

A escola tem tratado a leitura como um procedimento de ensino, uma atividade de decifração. É comum ensinar as crianças a lerem os textos cartilhescos, as palavras soltas com o objetivo de ensinar determinadas letras.

Para Lerner (2002, p. 76):

A leitura aparece desgarrada dos propósitos que lhe dão sentido no uso social, porque a construção do sentido não é considerada como uma condição necessária para a aprendizagem. A teoria oficial na escola considera diria – Piaget - que o funcionamento cognitivo das crianças é totalmente diferente do dos adultos: enquanto estes aprendem apenas o

que lhes é significativo, as crianças poderiam aprender tudo aquilo que ensinassem a elas independente do que possam ou não lhe atribuir um sentido.

Considera-se que esse sentido advém de um trabalho sistemático, uma proposta didática com um duplo sentido, o de ensinar os conteúdos e também de situações não didáticas, mas que seja de uso real da criança e que tenha significado para ela.

Segundo Colomer (2002, p. 30):

A concepção tradicional da leitura constituiria o que foi definido como modelo de processamento ascendente. Tal modelo supõe que o leitor começará por fixar-se nos níveis inferiores do texto (os sinais gráficos, as palavras) para formar sucessivamente as diferentes unidades lingüísticas até chegar os níveis superiores da frase e do texto.

Além desse modelo ascendente, há outro modelo descrito por Colomer (2002, p. 30):

São todos aqueles que formam o que foi chamado de processamento descendente, por que não atuam como os anteriores, da análise do texto à compreensão do leitor, e sim em sentido contrário, da mente do leitor ao texto. A intervenção no processamento descendente, o de cima para baixo, é um componente necessário da leitura corrente. Permite ao leitor resolver as ambigüidades e escolher entre as interpretações possíveis do texto.

Mas a nova concepção da leitura reuniu os dados coletados nos anos 50 pelas pesquisas que mostram formas de como se vê um texto ao lê-lo. Para a leitura, o leitor aciona o raciocínio e, como sujeito ativo, mantém uma relação dialética com o texto.

Mas foi na década de 80, com todos os avanços da psicologia cognitiva dos estudos sobre a inteligência artificial e da lingüística textual, que a leitura voltou-se para a compreensão leitora.

O ensino da compreensão leitora passou a ser um objetivo das práticas escolares, buscou-se a interpretação do texto a partir das informações que contam e também dos conhecimentos do próprio leitor.

Para Colomer (2002), existem dois elementos que contribuem no processo da leitura, do ponto de vista do leitor, seriam sua intenção e os conhecimentos prévios.

A intenção da leitura, segundo Colomer (2002, p. 47):

[...] pode ser tão variada como o desejo de distrair-se, a busca de uma informação, a vontade de adquirir conhecimentos, etc. A intenção, o propósito da leitura, determinará, por um lado, a forma como o leitor abordará o escrito e, por outro nível de compreensão que tolerará ou exigirá para considerar boa sua leitura.

O texto já indica que a forma de realizar essa leitura seja silenciosa, seletiva, exploratória, informativa e sua velocidade depende do leitor, segundo seus objetivos.

Quanto aos conhecimentos prévios que o leitor possui, são esquemas que ele aciona no momento da leitura e que se caracterizam tanto sobre o escrito como sobre o mundo.

O conhecimento escrito apresenta dois níveis que são os paralinguísticos. Eles estão relacionados às frases, palavras, capítulos etc. Também há as relações grafofônicas, para Colomer (2002, p. 50): “em uma escrita de tipo alfabética como a nossa, é imprescindível conhecer as letras e como se relacionam com as diferentes unidades fônicas”.

Frith (apud, COLOMER, 2002, p. 50) apresenta: “a aprendizagem do código escrito em três etapas ou fases: logográfica, alfabética e ortográfica”. A passagem de uma fase para outra está interligada às habilidades leitoras ou escritoras.

Segundo Colomer (2002, p. 50):

- A fase logográfica seria aquela na qual se lê a palavra levando em conta apenas alguns índices e de maneira muito relacionada com o contexto que aparece.
- Na fase alfabética, os requisitos da escrita levam à necessidade de aprender as relações entre os signos fônicos que a criança já conhece e os signos gráficos que os representam em uma escrita alfabética.
- Na fase ortográfica, os signos retomam o primeiro plano, e o que importa é a identidade e a relação das letras agrupadas em unidades de sentido.

Essas fases citadas não garantem uma leitura eficaz, sendo necessários então outros conhecimentos: morfológicos, sintáticos e semânticos.

Esclarece Colomer (2002, p. 51):

Nesse sentido, atribuição de significado com as outras palavras do texto, por exemplo, para decidir a acepção de uma palavra, polissêmica. Muitas vezes, para poder atribuir esse significado, também é preciso utilizar o conhecimento e a identificação das relações sintáticas entre as unidades lingüísticas. Na realidade, esse parece ser o caminho mais utilizado para

alcançar o significado por parte dos bons leitores, que captam o escrito a partir de sua organização e divisão em unidades sintáticas.

Os conhecimentos textuais também fazem parte da leitura, o leitor busca os significados, as idéias do texto, além das frases no interior do discurso e no contexto. Com o conhecimento de mundo, o leitor relaciona tudo que sabe com as informações do texto, isso pressupõe que a competência leitora é o entrelaçamento de diferentes operações, como afirma Colomer (2002, p. 57) “tanto ascendente que é da letra ao texto, ou descendente dos conhecimentos e hipóteses globais à letra.”

2.4 Concepção de Alfabetização

As discussões realizadas em torno dos temas alfabetização e letramento nos últimos anos vêm crescendo significativamente. Muitas são as pesquisas e produções já realizadas. Dentre os vastos estudos pelos quais perpassam a temática da alfabetização e do Letramento, faz-se necessário a seleção de alguns autores e de suas respectivas pesquisas. A intenção não é abarcar a totalidade das produções intelectuais, mas tecer algumas considerações a respeito dessas concepções.

Torna-se fundamental iniciar essas considerações focalizando o papel da escola como agência social responsável pela aprendizagem, pois a aprendizagem é o objetivo principal da escola.

Para Oliveira (1998, p. 57)

[...] a escola é o lugar, por excelência, onde o processo intencional de ensino aprendizagem ocorre: ela é a instituição criada pela sociedade letrada para transmitir determinados conhecimentos e formas de ação no mundo; sua finalidade envolve, por definição, processos de intervenção que conduzam à aprendizagem.

Sendo assim, a escola juntamente com o professor, tem papel definido e explícito para realizar as intervenções necessárias. Essas intervenções começam quando o professor considera os conhecimentos prévios das crianças, quando planeja as atividades, faz os agrupamentos das crianças de acordo com os níveis de

escrita, detecta o que cada criança sabe a respeito do que vai ser trabalhado, faz perguntas para as crianças que as levem a pensar sobre como resolver determinadas atividades.

Quando o professor percebe o que cada criança sabe, ele tem condições de fazer as crianças avançarem no processo de aprendizagem, provocando, com isso, avanços que com certeza não ocorreriam espontaneamente, pois o aprendizado da leitura e escrita pressupõe o envolvimento em situações e práticas sociais. Caso contrário não existiriam os analfabetos, pois o fato de se viver em uma sociedade letrada, de fazer parte de um grupo cultural ágrafo não é suficiente para se alfabetizar, é essencial criar situações de aprendizagem.

Oliveira (1998, p. 63) também esclarece que:

A escrita seria uma espécie de ferramenta externa, que estende a potencialidade do ser humano para fora de seu o corpo: da mesma forma que ampliamos o alcance do braço com o uso de uma vara, com a escrita ampliamos nossa capacidade de registro, de memória e de comunicação.

Não podemos deixar de mencionar as contribuições de Vygotsky e Luria sobre a alfabetização, apesar do trabalho desses teóricos anteceder a obra de Emília Ferreiro em quase cinquenta anos, há uma certa semelhança entre as abordagens. Oliveira (1998) afirma que a semelhança refere-se à idéia de que a escrita não é um código de transcrição da língua oral, mas um sistema de representação da realidade, a alfabetização é um domínio progressivo do sistema, que antecede à da escolarização da criança.

Para que a criança desabroche como pessoa alfabetizada, é necessário a intervenção pedagógica. Vale também mencionar as diferenças entre a concepção de Ferreiro, Luria e Vygotsky sobre a alfabetização.

Segundo Oliveira (1998, p. 65):

[...] a teoria de Ferreiro está centrada na natureza interna da escrita enquanto sistema, a de Vygotsky e Luria centra-se nas funções desse sistema para seus usuários. Com base em seu foco teórico, a investigação de Emília ferreiro refere-se, assim ao processo pelo qual a criança adquire o domínio do sistema de escrita, de sua natureza, articulação interna e regras de funcionamento. Já o trabalho de Vygotsky e Luria volta-se para a investigação de como desenvolve a necessidade de utilizá-la como instrumento psicológico.

Os autores russos Vygotsky e Luria afirmam que a criança faz rabiscos que imitam a escrita do adulto, e que também produzem escrita relacionada com a fala, posteriormente elas passam a utilizar representações pictográficas como forma de escrita. Oliveira (1998, p.67) afirma: “Luria trabalha com a criança pré-silábica de Ferreiro, isto é, com a criança que ainda não percebeu que a escrita representa o som da fala, que está operando na construção da compreensão da utilidade e das funções da escrita.”

Para Emília Ferreiro, as crianças, no processo de alfabetização, passam pelas hipóteses de escrita, que são; pré-silábica, silábica, silábica alfabética e por fim a alfabética. Quando a criança entra na fase silábica, como afirma Ferreiro, ela já está além das afirmações de Luria.

É importante destacar que não seria adequado tentar unir as teorias de Luria e Ferreiro, pois nelas há pontos de partidas diferenciados, que acabariam por simplificar as teorias.

Faz-se necessário também mencionar “Piaget”, ainda que as suas investigações não enfoquem a escrita, sem dúvida todo o seu trabalho contribui decisivamente para compreender a forma como ocorre o aprendizado, ele é o maior representante do construtivismo.

Segundo Oliveira (1998, p. 16):

[...] o empreendimento epistemológico e a tese construtivista são o contexto no qual Piaget avançou na explicitação dos mecanismos e processos psicológicos dos últimos anos da sua obra, tais como as abstrações e generalizações, os conflitos cognitivos, a tomada de consciência ou a criação de possibilidades. Esses mecanismos e processos adquirem seu significado se os situarmos com respeito à posição assumida sobre a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

É nessa abordagem que Ferreiro e Teberosky estabelecem uma relação entre construtivismo e alfabetização, Psicologia e Pedagogia. Elas trabalham em uma linha de investigação evolutiva da escrita, procuraram pesquisar “como as crianças leem quando ainda não sabem ler?”, “como escrevem quando ainda não sabem escrever?”.

O cerne da teoria construtivista encontra-se no processo de análise da alfabetização para o entendimento de que concepções de língua escrita têm as crianças antes de se iniciar no processo de escolarização.

Ferreiro e Teberosky marcaram o processo de alfabetização levando as escolas a repensarem no método que até então estava sendo utilizado. As pesquisas realizadas por elas sobre a psicogênese da língua escrita foram um marco na alfabetização.

O olhar sobre o trabalho desses teóricos nos faz compreender que, apesar do tempo, o processo de alfabetização ainda é muito discutido e estudado, não se chegou a um consenso, dúvidas ainda existem, escolas que não conseguem alfabetizar todos os alunos, professores que não sabem que concepção de ensino-aprendizagem adotar, crianças não são alfabetizadas. O estudo acaba ficando fragmentado, pois cada pesquisador enfoca determinado aspecto.

Segundo Soares (2008, p. 18): “uma teoria coerente da alfabetização exigiria uma articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes facetas”. Essas facetas descritas por Soares referem-se às perspectivas psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas do processo.

Na perspectiva psicológica, em uma visão tradicional, os estudos priorizaram os chamados pré-requisitos para alfabetização (estruturação espacial, temporal, discriminação visual, auditiva, psicomotricidade etc.) A utilização de testes psicológicos e testes de prontidão são utilizadas como medidas, tanto no que concerne as condições intelectuais como também fisiológicas e neurológicas da criança para a alfabetização.

Como já citado anteriormente sobre o trabalho de Ferreiro e Teberosky, foi a partir da década de 1980 que essa perspectiva tomou um novo rumo. Devido às investigações das duas pesquisadoras, passou-se a focalizar a perspectiva psicológica e a abordagem cognitiva, com vistas à Psicologia Genética de Jean Piaget.

Soares afirma que (2008, p. 19) “embora Piaget não tenha, ele mesmo, realizado pesquisas ou reflexões sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, vários pesquisadores têm estudado a alfabetização à luz de sua teoria dos processos de aquisição de conhecimento”. Ferreiro e Teberosky foram pioneiras nessa questão, realizaram investigações quanto à conceitualização da escrita e o desenvolvimento da lectoescrita. Ferreiro aponta (apud, TFOUNI, p.18)

[...] esse objeto (a escrita) não deve ser tomado como código de transcrição gráfica das unidades sonoras, mas sim como um sistema da representação que evoluiu historicamente. Deste segundo modo que deve ser focado no

processo de alfabetização, isto é não se deve privilegiar a mera codificação e decodificação de sinais gráficos no ensino da leitura e da escrita, mas sim respeitar o processo de simbolização e este a criança vai percebendo que a escrita representa, na medida do próprio desenvolvimento da alfabetização.

Partindo dessas questões, o que fica evidenciado é que o mais importante seriam os “aspectos construtivos” das produções das crianças e que a alfabetização não é linear (som–grafema), é um processo muito complexo.

Quanto aos estudos psicolinguísticos, ressalta-se a maturidade linguística da criança para a aprendizagem da leitura e escrita. Soares (2008, p. 19) afirma que, “nessa perspectiva, volta-se para as relações entre a linguagem e memória, a interação entre a informação visual e não visual no processo da leitura, a determinação da quantidade de informação que é apreendida pelo sistema visual, quando a criança lê”.

Essa perspectiva, como também a sociolingüística da alfabetização, são pouco exploradas no Brasil. Para Soares (2008), a sociolingüística está vinculada aos usos sociais da língua, são os problemas dialetais, pois as crianças, quando chegam à escola, já dominam um dialeto que, muitas vezes, está longe da escrita convencional, baseada na norma culta.

Certamente que essas diferenças no processo de alfabetização acarretam muitas dificuldades para as crianças e demonstram que a língua escrita é marcada por valores culturais, sociais e econômicos.

Diante dos aspectos suscitados, a alfabetização, como mencionado em outro parágrafo, é um processo complexo. Para Soares (2008, p. 21), “trata-se de um fenômeno de múltiplas facetas que fazem dele objeto de estudo de várias ciências.” Além desses fatores, também é fundamental considerar os aspectos sociais e políticos que influenciam a escola e a aprendizagem das crianças.

2.4.1 O caminho dos métodos de alfabetização no Brasil

Historicamente as mudanças na alfabetização escolar ocorreram pelos métodos de alfabetização. Por meio de uma retrospectiva sobre tal questão, percebe-se mudanças tanto na Europa como na América. Segundo o Documento de

Apresentação do Letra e Vida (2003, p. 07), “o modelo de alfabetização nasceu há pouco mais de dois séculos, precisamente em 1789, na França, após a Revolução Francesa”. As crianças, que outrora recebiam um ensino individualizado, aprendiam a ler para depois escrever, após a Revolução Francesa tornaram-se alunos. Como afirma Ferreiro (2003, p. 07), “aprender a escrever se sobrepõe a aprender a ler, ler agora se aprende escrevendo – até esse período, ler era uma aprendizagem distinta e anterior a escrever.”

Com isso, tornou-se possível definir três períodos marcantes no processo de alfabetização e discussões começaram a surgir no século XX:

- Durante o primeiro período da primeira metade do século, todos os debates se travavam na questão do Método de Ensino, procurava-se o melhor método, mais eficiente para superar os entraves da alfabetização. Os grandes vilões foram os “Métodos Globais e os Fonéticos”, que serão especificados mais a frente.
- No segundo período, a Europa já saiu um pouco de cena como centro de estudos de alfabetização para dar lugar à América do Norte, mais precisamente os Estados Unidos, nessa época passando por grandes lutas contra a segregação racial. As discussões já não mais se davam quanto às formas de se ensinar, mas se dirigiam às teorias do déficit. As crianças eram responsáveis por não aprender devido às suas condições econômicas. Não havia os denominados pré-requisitos. Para adquirir tais pré-requisitos era necessário:

Baterias de exercícios de estimulação foram criadas, como remédio para o fracasso, como se ele fosse um a doença. Essa abordagem, que já se anunciava no teste ABC, de Lourenço Filho – um conjunto de atividades para verificar e, principalmente, medir a maturidade que a criança de então supunha necessária à alfabetização bem sucedida teve muita influência no Brasil. Nos anos 70, foi largamente difundida a idéia de que, no início da escolaridade, toda criança deveria passar pelos exercícios conhecidos como de “prontidão” (do inglês, readiness) para alfabetização. (Documento de Apresentação do Letra e Vida, 2003, p. 08)

- E, por fim, no terceiro período, por volta dos anos 70, ocorria a mudança de paradigma, já não era mais a “teoria do déficit” o que se discutia, mas

[...] começou-se a tentar compreender como aprendem os que conseguem aprender a ler escrever sem dificuldade e, principalmente, o que pensam a respeito da escrita os que ainda não se alfabetizaram. (Documento de Apresentação do Letra e Vida, 2003, p. 08)

- Nesse momento, o eixo de discussão girou em torno da Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que no Brasil se deu em 1985.

A concepção psicogenética veio modificar profundamente a concepção do processo de aquisição da língua escrita. Enquanto que na concepção dos métodos tradicionais de alfabetização a criança é dependente de estímulos externos para produzir suas respostas que a conduzem na aquisição da língua escrita, nessa nova concepção, a criança passa a ser o sujeito ativo da aprendizagem, capaz de construir conhecimento sobre a língua escrita, interagindo com esse objeto de conhecimento.

Soares (2008, p. 89) esclarece:

[...] os chamados *pré requisitos* para aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta ou madura” para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos tradicionais de alfabetização – são negados por uma visão interacionista que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção de estruturas cognitivas, na relação da criança, no processo de aprendizagem da língua escrita – consideradas deficiências ou “disfunções”, na perspectiva dos métodos tradicionais – passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações, no processo de construção do conhecimento da língua escrita.

Isso mostra que o “método” é fator determinante da aprendizagem e está interligado a uma “concepção associacionista” do processo de aquisição da escrita, pois é pela exercitação que a criança adquire habilidade para a leitura e escrita.

Na concepção psicogenética, a criança é protagonista do processo de aprendizagem, constrói hipóteses para resolver os problemas com a leitura e escrita, e essas hipóteses são diferentes da lógica do adulto já alfabetizado.

Afirmam Ferreiro e Ana Teberosky (1991, p. 26), “que aos 6 anos, as crianças “ sabem “ muitas coisas sobre a escrita e resolveram numerosos problemas para compreender as regras da representação escrita.” Provavelmente isso não basta para a escola que tem os seus próprios meios de avaliar as crianças e

valorizar os seus saberes, pois, nessa idade, todo seu trabalho para tentar se apropriar da língua está focado no seu cognitivo e, muitas vezes, a escola acaba por priorizar a exercitação, mas uma criança passiva não é sujeito da sua aprendizagem.

No que diz respeito ao método, Ferreiro e Teberosky (1991, p. 277): “rejeitam as proposições metodológicas tributárias de concepções empiristas da aprendizagem”. A teoria empirista é a que mais influenciou as tradicionais cartilhas brasileiras, desde o século XIX. Com a organização republicana da instituição pública, a cartilha consolidou as práticas de leitura e escrita.

No âmbito dessa temática do ensino/aprendizagem, a história da alfabetização está fortemente arraigada à história dos métodos de alfabetização e isso provocou disputas acirradas entre os defensores dos métodos silábicos, fônico, global e eclético.

Com essas disputas, as dificuldades das crianças, principalmente das crianças da escola pública, em aprender a ler e escrever ainda permaneceram. Apesar de inaceitáveis e de medidas tomadas no âmbito do sistema público, os resultados não são satisfatórios e as mudanças na alfabetização são pouco significativas. O grande desafio é conseguir ensinar a ler e escrever de forma efetiva a todas as crianças, independente do grupo social a que pertencem.

2.4.2 Métodos sintéticos

- **Soletração:**

Durante décadas, discutiu-se qual seria o método mais eficiente, mas foi na segunda metade do século XIX, que efetivamente, devido às condições das escolas e a precariedade de material de ensino, iniciou-se o ensino da leitura através das chamadas cartas do ABC, editadas na Europa com base no método sintético. Tal método se especifica em: o da soletração que parte do (nomes das letras), fônico (dos sons correspondentes às letras), e o da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas, ou seja, famílias silábicas.

Todo ensino da leitura estava ancorado nesse método, o de soletração segundo Carvalho (2008, p. 22):

[...] não buscava dirigir a atenção do aprendiz para os significados do texto, muito menos formar leitores, pois só trabalhava com palavras soltas. O objetivo maior da soletração é ensinar a combinatória das letras e sons. A leitura propriamente dita fica para uma segunda etapa. Partindo de unidades simples, as letras, o professor tenta mostrar que essas quando se juntam representam sons, as sílabas, que por sua vez formam palavras.

O objetivo maior da soletração propriamente dita é fazer com que a criança seja capaz de combinar as letras e sons, e a leitura fica para uma próxima etapa.

Esclarece Carvalho (2008, p. 22) “que o professor tenta mostrar que partindo de unidades simples, as letras, essas quando se juntam representam, sons, as sílabas, que por sua vez, formam palavras.” Esse método está associado a estímulos visuais e auditivos, com foco na memorização, que é fator essencial para que aprendizagem aconteça. Os significados das palavras não são valorizados.

- **Silabação:**

No método de silabação, o valor das letras ainda continua muito presente e continua a ser utilizado nas nossas escolas, provavelmente. É um método que é considerado pela lógica do adulto, fácil de ser aplicado, mas para a criança, nem sempre é tão fácil entender esse mecanismo da combinatória das sílabas.

O método é idêntico ao da soletração, aponta Carvalho (2008, p. 22) “a ênfase excessiva nos mecanismos de decodificação e codificação, apelo excessivo à memória e não à compreensão, pouca capacidade de motivar os alunos para a leitura e a escrita.” Esse método não leva à reflexão sobre o sistema de escrita. Pela Cartilha Infância, ele apresenta as sílabas va-ve-vi-vo-vu, embaralhando-as nas duas linhas seguintes (vê-va-vo-vu-vi). Seguem-se palavras formadas de três letras (vai, viu, vou).

São métodos que separam alfabetização e letramento, e a leitura compreensiva acaba por vir depois da decodificação.

- **Fônico:**

Nesse método o ensino está focado na dimensão sonora da língua, ou seja, os sons das letras são ensinados isoladamente e depois reunidos em sílabas. Então estas são reunidas em conjunto formando as palavras, que carregam

significado e são formadas por sons, denominados fonemas. Os fonemas são unidades de sons da fala, representados na escrita pelas letras do alfabeto.

Carvalho (2008, p. 24) afirma:

Ensina-se o aluno a produzir oralmente os sons representados pelas letras e a uni-los (ou melhor dizendo, fundi-los) para formar as palavras. Parte-se de palavras curtas, formadas por apenas dois sons representados por duas letras, para depois estudar palavras de três letras ou mais. A ênfase é ensinar a decodificar os sons da língua, na leitura, e a codificá-los, na escrita.

Esse método parte de palavras curtas e simples e, ao contrário do método global, demonstra um controle mais sistemático das palavras ensinadas.

No Brasil, ainda há muitos debates entre aqueles que apóiam o método sintético, principalmente o fônico, contra os que defendem os métodos globais, os que preferem o construtivismo. Rizzo (apud CARVALHO, 2008, p. 25) assevera:

[...] que o método fônico sofreu “ uma acentuada evolução” em virtude dos avanços da Psicologia e da Lingüística, tornando-se cada vez mais próximo de um processo analítico-sintético. Segundo a autora, houve uma preocupação com a compreensão do sentido da leitura, o que resultou na tendência para introduzir frases em lugar de apresentar à criança apenas palavras isoladas. Assim na atualidade o método fônicos tendem a ser classificados como mistos.

A apreciação pelo método fonético no Brasil deveu-se a um relatório de um grupo de trabalho, organizado pela Câmara de Deputados (Comissão de Educação e Cultura, 2003) no Brasil, que abordou a questão metodológica da alfabetização, fazendo, então, reavivar velhas discussões sobre os métodos globais e fonéticos.

A questão abordada nesse relatório demonstrou que é necessário ensinar a criança a estabelecer as relações entre letra/som de forma estruturada e sistematizada, baseada em cartilhas próprias para esse fim, ao se ensinar a ler e escrever. O relatório também busca ressaltar as políticas de outros países como Inglaterra, França e Estados Unidos, especificando que o ensino nesses países privilegia o ensino das relações sons e letras, os métodos tidos como globais foram colocados como suspeitos.

O relatório também nos apresenta que, ao mesmo tempo em que o método fonético é colocado em evidência, a política nesses países também é, pois

privilegia simultaneamente programas de formação de professores, materiais didáticos, acompanhamento e supervisão pedagógica.

Esse fato demonstra que após décadas de discussões sobre a alfabetização ainda não se chegou a um consenso, o que realmente é o melhor para as crianças brasileiras. Desde o final do século XIX, profissionais tentam encontrar soluções.

Nessa época, professores paulistas e fluminenses, com base em seus trabalhos didáticos, produziram as primeiras cartilhas, todas baseadas no método sintético (soletração, silabação, fônico).

Por volta de 1876, foi publicada em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita pelo poeta João de Deus. E no Brasil, o articulador do método João de Deus foi o professor e positivista Antonio da Silva Jardim, como afirma Mortatti (2000, p. 51):

Trata-se, no entanto, de um processo de disputa por hegemonia de tematizações e concretizações. O final da década de 1870 e a década de 1880, sobretudo na província de São Paulo, são momentos de efervescência de idéias renovadoras em relação ao ensino da leitura e à nacionalização do material didático, Silva Jardim é um dos mais – se não o mais- articulados tematizadores e concretizadores e, de certo modo, projeta-se, divulgando uma apropriação do “método João de Deus”.

Vale lembrar também aqueles que produziram cartilhas e livros de leitura: Hilário Ribeiro, com a “Cartilha Nacional”; Thomas Paulo do Bom Sucesso Galhardo, com a “Cartilha da Infância” e Felisberto de Carvalho, com o “Primeiro Livro de Leitura” e João Köpke, que produz o “Methodo Racional e Rápido para Aprender a Ler” substituindo os silabários tradicionais. Mortatti (2000, p. 53) esclarece que: “para tornar o ensino mais ameno, Köpke apresenta para o ensino da leitura, o método da silabação, partindo do valor das letras.”

Mas foi a partir do século XVIII que as críticas já antigas puderam começar a se fazer ouvir, e é no começo do século XX que um médico belga, Ovide Decroly, psicólogo e educador, em Bruxelas, fundou uma escola para crianças com dificuldades. Segundo Carvalho (2008, p. 32), “Decroly propôs ensinar a ler com textos naturais, frases ligadas ao contexto da criança, ou mesmo palavras significativas”.

Nesse período, difundiu-se por toda Europa e Estados Unidos a Escola Nova, um movimento renovador que chegou ao Brasil na década de 1920. Foram

Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Lourenço filho e outros educadores que iniciaram esse movimento da Escola Nova no Brasil.

As idéias de Decroly ofereceram caminhos, base teórica para uma variedade de métodos Globais ou analíticos, o que passou exigir dos professores uma mudança radical, totalmente contrária ao método sintético.

2.4.3 Métodos analíticos

O analítico ou global tem como ponto de partida unidades maiores da língua, o ensino da leitura parte do “todo” para depois analisar suas partes constitutivas, busca-se a sentencição e a palavração. Esse método está baseado nos ideais Escolanovistas como: conhecer e respeitar os interesses e necessidades da criança, partir sempre da realidade do aluno, valorizar a leitura para que a criança tenha uma visão globalizada da realidade.

- **Método de Contos:**

Um dos métodos mais antigos que surgiu nos Estados Unidos é o de Contos, que inicia o ensino da leitura a partir de pequenas histórias. As crianças ouvem as histórias para serem introduzidas ao conhecimento de base alfabética.

Segundo Carvalho (2008, p. 33):

Apresentada a história completa, o texto é desmembrado em frases ou orações, que a criança aprende a reconhecer globalmente e a repetir, numa espécie de pré-leitura. A seguir vem a etapa de reconhecimento das palavras (em geral), certas palavras aparecem repetidas vezes, o que facilita a memorização). Depois disso é que se alcança a etapa de divisão das palavras em sílabas e finalmente a composição de novas palavras com as sílabas estudadas.

- **Método ideovisual de Decroly**

O ideovisual foi criado por Ovide Decroly no início do século XX. A filosofia que embasa esse método é o respeito aos interesses e o ritmo da criança.

Carvalho (2008, p. 35) afirma que:

Decroly propôs que o ensino se desenvolvesse por centros de interesses, e não por matérias isoladas, como se fazia nas escolas tradicionais. Os conteúdos de língua materna, matemática, história, geografia, ciências etc, deveriam ser organizados a partir e em torno de um tema de interesse infantil. Em princípio, o programa escolar deveria incluir conhecimentos ligados à criança: suas necessidades básicas (de alimento, abrigo, proteção e ação) no meio em que vive. E estudo do meio incluía as relações entre a criança e a família, a escola, as plantas, os animais, o sol, a lua e as estrelas, a terra (água, ar e minerais).

Decroly também afirma que a criança passava por três fases de pensamento que podem ser definidos como: observação, associação e expressão. A leitura não deveria ser separada das atividades de expressão, de observação e de criação. As primeiras experiências pedagógicas foram com crianças com deficiência visual e auditiva, mais tarde o método utilizado por Decroly foi reaproveitado para as escolas de ensino regular.

• Método Natural Freinet

Célestin Freinet, educador francês, exerceu influência sobre os educadores progressistas que lutavam pela renovação da escola. No Brasil, seu pensamento foi pouco divulgado, as escolas particulares foram a que mais aderiram.

Freinet não foi adepto da cartilha, para ele, os materiais mais adequados eram os textos livres lidos para os colegas, composições impressas escolhidas pelas crianças. O aprendizado da língua acontece através da experiência da criança, os textos por elas escritos são relacionados à sua experiência.

Para Carvalho (2008, p. 37 - 38):

O método natural pressupõe que a criança se familiariza com a escrita por imersão na escrita, à medida que interage com textos, ouve histórias, desenha, faz tentativas de escrita. Ela aprende a ler lendo, a escrever, escrevendo. Dessa forma, o método natural de Freinet não comporta fases ou etapas, como acontece com outras propostas. O ensino da língua para Freinet, deve desenvolver-se em situações sociais de uso da leitura e da escrita. Além da imprensa escolar, outras técnicas criadas ou aperfeiçoadas por ele foram a correspondência entre alunos de diferentes turmas ou escolas, o jornal escolar, a biblioteca-centro de documentação (não apenas com livros mas com variados tipos de material impresso).

Para Freinet, a leitura e escrita têm função e significado social e devem servir para o indivíduo viver em sociedade.

No Brasil, o método analítico foi indicado por Oscar Thompson e se consolidou na capital de São Paulo e no interior. Algumas cartilhas foram

publicadas: Cartilha das Mães, de Arnaldo Caetano de Campos, Cartilha Moderna de Ramon Roca Dornal, Meu Livro (Leitura Analytica), de Theodoro Jeronymo de Moraes e muitas outras que foram escritas com base nesse método.

Acerca da substituição de Thompson na administração pública por Sampaio Dória, Mortatti (2000, p. 131), apesar de ser um defensor do método analítico, afirma que:

Sampaio Dória crítica sua obrigatoriedade, uma vez que professores mal preparados ou contrários a esse método contribuem para sua derrocada. Propõe, por isso, que o professor não seja obediente executor, mas que se lhe propicie o conhecimento da verdade científica do método analítico até que essa verdade possa triunfar, sem ser insensatamente imposta. A “autonomia didática do professor implica, portanto, liberdade de escolher, com responsabilidade, o livro didático e o método de ensino.

Em decorrência da proposta de Sampaio Dória e da autonomia didática por volta de 1920, simultaneamente às mudanças políticas e econômicas, passaram a ocorrer resistências dos professores em relação ao método analítico. Eles começaram a buscar outras propostas para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Entram em cena outros profissionais que propõem diferentes soluções para a alfabetização, buscando conciliar os dois métodos analítico-sintético, misto ou eclético. As disputas entre os métodos foram se diluindo, houve preferência, nesse âmbito, pelo método global (de contos) em outros estados brasileiros.

Surgiu então o trabalho de Lourenço Filho em relação ao ensino da leitura e da escrita, o “Testes do ABC” para verificação da maturidade necessária à aprendizagem (1934), Cartilha do Povo para ler rapidamente (1928) e Cartilha Upa, Cavalinho! (1957). Mortatti (2000, p. 151) afirma que: “os testes ABC se apresentam como uma fórmula simples e de fácil aplicação, com fins de diagnóstico ou de prognóstico, e como critério seletivo seguro para definição do perfil das classes e sua organização homogênea”

A partir dessa época, as cartilhas passaram a se basear em métodos mistos ou ecléticos. Começou-se a produzir manuais do professor acompanhando as cartilhas. Além das cartilhas citadas anteriormente, merecem destaque: “Cartilha Sodré,” de Benedicta Stahl Sodré e “Caminho Suave” de Branca Alves de Lima, esta última continua sendo utilizada até os dias de hoje.

2.4.4 Método sociolinguístico - Paulo Freire

No Brasil, nos anos 60, o educador Paulo Freire ganhou notoriedade internacional com seu método de alfabetização e de levar o alfabetizado a uma visão crítica e politizada da realidade. As idéias inovadoras iniciaram com uma análise criteriosa da escola e da sociedade.

Segundo Carvalho (2008, p. 44):

Freire afirma que o analfabeto adulto, embora não tivesse instruções escolares, participava do mundo do trabalho e da cultura e possuía um legado de experiência e conhecimento do mundo. No entanto, oprimido pelas condições de vida miseráveis, era posto à margem da vida política, sem ter direito sequer ao voto (o que lhe foi concedido pela Constituição de 1998). A alfabetização seria um instrumento de conscientização, ou seja, utilizada para que os indivíduos despertassem para o conhecimento de seus direitos políticos, sociais e econômicos.

O trabalho de Freire está fundamentado em conteúdos sociológicos e linguísticos, ele sempre buscava uma educação que tivesse como elemento primordial o diálogo. Através do diálogo, Freire buscava no universo vocabular dos jovens adultos o tema gerador para iniciar a alfabetização, uma palavra geradora que fosse significativa e que fizesse parte do cotidiano dos jovens adultos.

Afirma Mendonça (2007, p. 74):

Em se tratando de alfabetização sempre que se ouve a palavra método, ocorre uma certa rejeição em função dos séculos de domínio dos métodos (soletração, fônico, silábico, palavração, sentencição, ecléticos ou global) através dos quais, principalmente, crianças foram submetidas a processos incoerentes, desgastantes e desvinculados de suas realidades com intuito de receberem o ensino da leitura. Contudo, o mesmo não deve ocorrer com o Método Paulo Freire, pois, embora tenha uma sequência de passos a serem desenvolvidos, eles não constituem um molde que impede o aprendiz de refletir livremente sobre o objeto de conhecimento, a escrita; ao contrário, propiciam-lhe a reflexão e a crítica de sua realidade, por meio da leitura do mundo, ou seja, da sociedade e de seu momento histórico, garantindo a contextualização de todo o trabalho, diferentemente dos demais métodos.

Para Freire, professores e alunos são sujeitos da prática educativa e a sala de aula é um lugar para troca de saberes. O método Paulo Freire apresenta uma sequência de passos para serem trabalhados com as palavras geradoras.

Segundo Mendonça, (2007, p. 75) são:

- 1- CODIFICAÇÃO: Conceito próprio de Paulo Freire, diferente de combinação de signos de um código para produzir mensagens, por exemplo: escrita strito sensu (cf, Dubois, 1993: 13). É a representação de um aspecto da realidade expresso pela palavra geradora, por meio de oralidade, desenho, dramatização, mímica, música e de outros códigos que o alfabetizando já domina. Ou, ainda, para Gadotti (1989: 148): “É a representação de uma situação vivida pelos estudantes em seu trabalho diário e se relaciona com a palavra geradora, abrange certos aspectos do problema que se quer estudar e permite conhecer alguns momentos do contexto concreto”.
- 2- DESCODIFICAÇÃO: Conceito próprio de Paulo Freire, diferente de decifração dos signos de um código para receber uma mensagem, por exemplo: leitura/decifração (cf. Dubois, 1993: 175). É a releitura da realidade expressa na palavra geradora para superar as formas ingênuas de compreender o mundo, através da discussão crítica e do subsídio do conhecimento universal acumulado (ciência, arte, cultura etc). Afirma Gadotti (ibid: 150): “É um dos momentos mais importantes do processo de alfabetização. Trata-se do exame das palavras geradoras (ou código lingüístico) para extrair os elementos existenciais nelas contidos.
- 3- ANÁLISE E SÍNTESE: Engloba análise e síntese da palavra geradora, objetivando levar o aprendiz à descoberta de que a palavra escrita representa a palavra falada, através da divisão da palavra em sílabas e apresentação de suas famílias silábicas na ficha de descoberta e, a seguir, junção das sílabas para formar novas palavras, levando o alfabetizando a entender o processo de composição e os significados das palavras, por meio da leitura e da escrita.
- 4- FIXAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA: este passo faz a revisão da análise das sílabas da palavra e apresentação de suas famílias silábicas para, através da ficha de descobertas, formar novas palavras com significados e para composição de frases e textos, com leitura e escrita significativas.

Mais que um método a ser adotado, o professor precisa ter objetivos claros, definidos e domínio linguístico. A aprendizagem somente acontece quando os professores interferem auxiliando as crianças a realizarem um trabalho e a desenvolverem uma situação que ainda não conseguem fazer sozinhas.

No início da década de 1980, em decorrência do fracasso da escola na alfabetização, a busca de soluções para essa questão introduziu no Brasil o “Construtivismo,” resultante da pesquisa de Emília Ferreiro, deslocando então as discussões dos métodos para a aprendizagem da criança (sujeito cognoscente).

O construtivismo não se apresenta como um método novo, mas como uma revolução conceitual. Com essa revolução, ocorreu uma mudança na concepção de ensino e aprendizagem, a criança passou a ser sujeito da sua aprendizagem, percebeu-se que o conhecimento não é assimilado pela relação direta do sujeito com os objetos de conhecimento, mas é fruto de uma atividade mental que integra informações e novos conhecimentos aos já existentes, ocorrendo uma integração entre eles.

A alfabetização não ocorre de forma espontânea, o professor precisa compreender o como ensinar e também compreender o como as crianças vão aprender. A partir do momento em que ele entende a alfabetização como um processo, vai intervir de maneira eficaz na aprendizagem das crianças.

As crianças precisam ser respeitadas como produtoras nas suas produções e, para isso, é necessário que o professor aprenda a interpretar a sua escrita, ou seja, os textos que elas produzem.

Se no ensino tradicional a criança erra ou acerta, com essa revolução conceitual é prioridade considerar os esforços das crianças para compreenderem o sistema de escrita alfabético.

Esse processo de construção renuncia as práticas dos métodos tradicionais, questiona a necessidade das cartilhas e, com isso, ocorre a chamada desmetodização.

2.4.5 Construtivismo e a desmetodização

A perspectiva Construtivista tem base predominantemente na psicologia genética de Jean Piaget e na psicolinguística de Noam Chomsky. Segundo Matui (1995, p. 31), “essa perspectiva está recebendo redefinição enriquecedora em virtude dos trabalhos de Vygotsky, Luria, Leontiev, Wallon, psicólogos europeus de orientação dialética”. A pesquisadora Emília Ferreiro, com seu trabalho, contribuiu significativamente para as mudanças educativas do século XX.

Mortatti afirma (2000, p. 252):

[...] o trabalho de Emilia Ferreiro é uma das mais valiosas e recentes contribuições no sentido de considerar a escrita como a representação da linguagem e não como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras. Por outro lado ela considera a criança, que aprende, como um sujeito ativo que interage de modo produtivo com a alfabetização.

Com base no construtivismo, a alfabetização passou a designar a aquisição da lectoescrita, ou seja, da leitura e escrita. Emília Ferreiro publicou em 1985 o livro com o título *Psicogênese da Língua Escrita*. No decorrer dos anos, os

defensores do construtivismo foram se apropriando desses novos estudos, inclusive com fundamentos no interacionismo linguístico, o que foi ampliando as reflexões e fazendo surgir novas possibilidades de entendimento da psicogênese da língua escrita. Outras terminologias foram aparecendo como sócio-construtivismo e construtivismo interacionista.

Mediante as mudanças de paradigma voltadas para a questão da alfabetização e visando superar os problemas da alfabetização, a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo implantou o Ciclo Básico que elabora uma série de mudanças estruturais, tanto administrativas como didático pedagógicas na rede pública.

Propõe-se um curso de alfabetização baseado nos estudos e discussões de pesquisadores. No “Projeto Ipê,” em que a nova concepção de alfabetização começava a penetrar na rede pública, destinados aos professores de 1ª a 4ª série, o construtivismo chegava através da televisão e de fascículos impressos pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas).

Já em 1990, em substituição ao Projeto Ipê, surgiu Alfabetização: Teoria e Prática. Todos esses cursos objetivavam o esclarecimento e também o convencimento dos professores em relação à teoria que embasava esses cursos e a implantação do Ciclo Básico.

Em 2000, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) implementou na rede municipal o PROFA, um curso de formação para professores do Ensino Fundamental e de Educação Infantil que pretendiam aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem na alfabetização. Buscou-se a qualidade da educação escolar através de curso de formação para os professores.

Em 2003, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo apropriou-se da metodologia do PROFA (Programa de formação de professores alfabetizadores) e implantou o Letra e Vida na rede pública. Em 2005, ele ampliou-se para a rede municipal em um curso que demandava atender a todos os profissionais que ensinavam a ler e escrever, pois o conhecimento profissional do professor é um conjunto de saberes não só teóricos como experienciais, e esses saberes permitem gerir informações e adequá-las às situações de trabalho.

Observa-se, ao longo do histórico abordado nos tópicos anteriores, um grande desejo de mudanças por parte de muitos educadores. E nos dias atuais, o maior desafio é a solução para as dificuldades das nossas crianças em aprender a

ler e escrever e dos professores em encontrar mecanismos para ensiná-las e ensiná-las bem.

A Secretaria de Educação de São Paulo propõe mais uma tentativa para solucionar as dificuldades da alfabetização o “Programa Ler e Escrever” que se explica a seguir.

Com Base na Resolução SE- 86, de 19-12-2007, este programa, traz em seu artigo:

Artigo 1º Fica instituído, a partir do ano de 2008, o Programa Ler e Escrever, com os seguintes objetivos:

I - Alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental.

II-Recuperar a aprendizagem de leitura escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo do ensino fundamental.

O Programa Ler e Escrever visa propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita. Desde o início de 2007, formou-se na secretaria de Estado da Educação de São Paulo a equipe do programa Ler e Escrever com integrantes da CENP (Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas e da (FDE) Fundação para o Desenvolvimento da Educação, com a colaboração da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) da Secretaria Municipal de Educação- SP, para iniciar o Ler e Escrever na Rede Estadual.

Esse grupo promoveu, durante todo o ano de 2007, encontros de formação com gestores: professores coordenadores, diretores, supervisores de ensino e assistentes técnicopedagógicos, visando apoiá-los na tarefa de transformar a escola em um ambiente de real aprendizagem.

Enfim, se há o desejo de mudança da situação presente para ganhar horizontes, não é possível desconsiderar a complexidade do problema da alfabetização nem o passado desse ensino. Em defesa das crianças, deve-se propiciar todas as condições necessárias para a conquista da leitura e da escrita e a sua inclusão no mundo letrado.

2.4.6 Alfabetização na escola: perspectiva sociolinguística

Sabe-se que no início da educação no Brasil estudar e freqüentar uma escola era privilégios de poucos, apenas de pessoas da classe alta, ou seja, a elite. Dessa forma, a escola impôs um método de ensino que valorizava um padrão de linguagem, e qualquer forma que se diferenciava desse padrão era considerada errada.

Hoje, sabe-se que as crianças trazem de seu contexto familiar traços culturais que estão relacionados à sua etnia e classe social e que precisam ser valorizados pela escola, até os fatores geográficos precisam ser considerados.

Segundo Jacobson (2004, p. 85):

Os meninos e as meninas em processo de desenvolvimento estão se socializando como leitores e escritores nas práticas sociais de suas comunidades. A alfabetização e a identidade social surgem ao mesmo tempo, e as habilidades necessárias para manejar essa identidade social, através do uso da escrita, são mais complexas e não se reduzem a saber simplesmente um manejo de regras sobre as letras.

Isso mostra que os professores deveriam compreender as práticas de leitura e escrita das crianças no contexto de sua comunidade, e não apenas focar esses aprendizados na decodificação e codificação.

Para Cagliari (1992, p. 101):

A professora pode, logo no início do ano, fazer um levantamento junto às classes para saber de suas aspirações e de sua situação linguísticas, incluindo, é claro, questões muito específicas sobre o que representa a escrita para as crianças, para que serve, como os adultos a usam, quando e o que se deve escrever etc.

Tendo como ponto de partida esses conhecimentos, pelas falas das crianças, a professora pode iniciar o seu trabalho. E quando as variações linguísticas são percebidas dentro da sala de aula, isso aproxima as crianças da sua realidade, diminuindo o preconceito que surge entre elas.

Segundo Jacobson (2004, p. 87):

Embora a linguagem oral e a escrita sejam ações e práticas diferentes, estão também relacionadas como parte de uma rede comunicativa mais ampla ou do repertório de uma comunidade ou sociedade concreta. Por esse motivo, as

práticas letradas fazem parte de uma realidade sociolingüística, e a realidade sociolingüística de um menino e de uma menina ajuda a definir seu contexto de alfabetização inicial.

Os professores, de forma geral, precisam ter clareza de que as crianças hoje provêm de ambientes sociolingüísticos diferentes e não são crianças com deficiência de aprendizagem, mas que necessitam que a escola olhe para essas diferenças buscando caminhos entre as formas de usar essa linguagem na alfabetização, valorizando não o que não sabem, mas o que sabem.

Esclarece Jacobson (2004, p. 98):

Finalmente, dado que os assuntos de etnia, cultura ou classe social estão intimamente ligados ao uso da linguagem e às práticas alfabetizadoras, os professores e professoras deveriam desenvolver um sentido crítico de como o poder exercido com e sobre a linguagem explica os processos, de leitura dentro e fora da escola. Embora, para os professores, seja importante ser sensível no nível micro às diferenças entre práticas letradas de meninos e meninas, deve-se refletir também no nível macro, para ver como essas diferenças são utilizadas para estratificar a sociedade. De uma perspectiva sociolingüística crítica, a análise da alfabetização inicial gira necessariamente em torno da forma com que a linguagem é utilizada para socializar meninos e meninas com seus papéis sociais, em uma sociedade que não está livre nem de desigualdades econômicas, nem de preconceitos de gênero, etnia ou cultura. Existem formas de modificar as aulas atuais e portanto, os professores e as professoras não deveriam renunciar à esperança de procurar mudar a sociedade.

Mudar as aulas e não ignorar as diferenças sociolingüísticas é fundamental. Os professores e as crianças precisam conscientizar-se de que não existe uma só maneira de dizer a mesma coisa, as variações lingüísticas trazidas pelas crianças precisam servir para melhorar as práticas pedagógicas, atenuando, dessa forma, o que foi imposto pela sociedade, que foi a valorização de uma só maneira de tratar a linguagem e conseqüentemente a alfabetização.

2.4.7 Alfabetização familiar

O ingresso da criança na escola é um marco na sua vida escolar, é um momento importante da sua infância que gera expectativas, ansiedade e curiosidade. Vale lembrar que a tarefa de alfabetizar, de realizar um trabalho

sistemático de leitura e de escrita é da escola, mas, quando há envolvimento familiar os resultados tendem a ser satisfatórios.

O trabalho da família nas práticas de leitura e escrita existe há muito tempo, tanto nos próprios lares como na comunidade, mas os estudos voltados para essa prática não acontecem há muito tempo.

Segundo Purcell-Gates (2004, p. 30):

Os resultados das investigações foram mostrando que o nível socioeconômico, analisado em separado de fatores específicos do lar, acaba sendo um indicador fraco. Na realidade, as práticas letradas de casa – que, por sua vez, variavam segundo nível socioeconômico – eram as que melhor explicavam as diferenças em relação ao rendimento escolar, o coeficiente intelectual e o desenvolvimento da linguagem. A partir desse momento, o foco de psicólogos, lingüistas educadores começou a girar em torno da alfabetização e das práticas letradas no seio familiar, tais como a leitura de contos. A família e o lar eram oferecidos como algo promissor na busca para entender melhor o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização como índice específicos de rendimento escolar.

É importante mostrar que as práticas de leitura e escrita, e o que a escrita representa para cada criança antes do seu período de escolarização na escola variam de criança para criança, de acordo com a sua família, ou seja, a relação que a sua família tem com essas práticas. Percebe-se que a leitura de contos infantis é a prática que mais se associa com a prática pedagógica da escola.

Purcell-Gates aponta que (2004, p. 33):

“Foi demonstrado que a prática da leitura influi no aumento de vocabulário. A leitura de contos provoca a aprendizagem de palavras novas, introduzindo palavras de baixa frequência no repertório léxico do menino ou da menina”.

Além de melhorar o vocabulário das crianças elas aprendem também a forma de escrever, desenvolvem essa habilidade porque, de certa forma, são repertoriadas através dos textos e desenvolvem o comportamento de leitor.

Hoje, a escola tenta resgatar essa prática junto às famílias, a de incentivar o hábito de leitura e escrita em casa, porque alguns estudos constataram que essas questões contribuem para o processo de alfabetização no contexto escolar.

A família pode contribuir para esse aprendizado: lendo para as crianças todos os dias, mostrando para as crianças que necessitamos da leitura todos os

dias, ouvindo as crianças quando tentam ler, estimulando seu interesse pelos mais variados suportes de escritas, livros, jornais revistas, incentivando as crianças a escreverem bilhetes para alguém da família, mostrando que escrever é útil não só na escola como fora dela.

2.5 Concepção de Letramento

A palavra letramento foi introduzida no Brasil nas áreas de Ciências linguísticas e de Educação a partir de 1980. Tfouni (2002, p. 20) explica que: “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Soares (2001, p. 15): também explica que “uma das primeiras ocorrências do termo está presente no livro de Mary Kato, de 1986 (No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística)”. Diante das necessidades de se ampliar o conceito de alfabetização e por conseqüências de mudanças na sociedade envolvendo principalmente as comunicações e o uso da leitura e da escrita, tornou-se fundamental um novo termo ou palavra que pudesse atender a ampliação da palavra alfabetização surgindo então o “letramento”.

Não só no Brasil, mas também em outros países, o termo letramento também foi introduzido na medida que o analfabetismo foi sendo erradicado.

Etimologicamente, o termo letramento vem da versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy* que segundo Soares (2001, p. 36):

[(..)] essa palavra: littera + cy, littera: palavra latina= letra, cy: sufixo indica: qualidade, condição, estado. Traduzindo a definição acima, literacy é “a condição de ser letrado” – dado à palavra “ sentido diferente daquele que vem tendo em português.

Literate é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e literacy designa o estado ou condição daquele que é literate, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita.

Há, assim uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizada*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado* (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever que se torna *alfabetizada* e que passa a fazer uso da leitura, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita que se torna *letrada* - é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever,

não faz uso da leitura e da escrita - é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

Estado ou condição; essas palavras são importantes para que se compreendam as diferenças entre analfabeto, alfabetizado e letrado; o pressuposto é que quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição.

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

A definição de Soares (2001) esclarece que somente ler e escrever não é suficiente para ocorrer uma mudança cultural, social e cognitiva, o indivíduo precisa usar adequadamente a leitura e escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita.

Segundo Kleiman (2006, p. 17), “a palavra letramento não está dicionarizada pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, assim podemos perceber a complexidade do conceito”. Sendo assim, dependendo da forma como o pesquisador realiza o seu trabalho o termo letramento tem um significado. Mas está diretamente incluso com a língua escrita, suas funções e seus usos em uma sociedade grafocêntrica.

Para Mortatti (2004. p. 98):

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, são sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que está, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Torna-se importante também destacar que autores brasileiros vêm realizando estudos sobre dois modelos de letramento: o “modelo autônomo” e o “modelo ideológico”. O primeiro trata-se de uma dimensão técnica e individual que trata a leitura e escrita como neutras sem nenhum vínculo com o contexto social. No segundo, o “modelo ideológico”, busca-se focar a dimensão social do letramento e a necessidade do letramento para o desenvolvimento da sociedade, o seu poder transformador nas relações sociais. Evidencia-se então que não existe um único tipo de letramento, mas sim um conjunto de práticas sociais que, de acordo com a

sociedade, envolve os indivíduos, considerando-se os conhecimentos e as habilidades que eles possuem.

Outro aspecto a se considerar é que o fato de um indivíduo viver em uma sociedade letrada não irá garantir-lhe a participação plena na cultura escrita, pois muitas vezes o conhecimento que se encontra nos textos impressos não é acessível a todos, depende de políticas, projetos sociais e culturais. É preciso que haja condições para o letramento.

Essas condições são explicadas por Soares (2001, p. 58):

Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população – só nos damos conta da necessidade de letramento quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a aspirar a um pouco mais do que simplesmente a ler e a escrever.

Uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura. O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas.

Essa condição de se emergir em um ambiente letrado continua sendo para poucos, num mundo em que os materiais impressos são coisas que fazem parte do seu cotidiano, e somente uma parcela da população é privilegiada, a leitura e a escrita, para essa parcela da população, tem propósito e função real.

2.5.1 Letramento e escolarização

Durante muito tempo, a escola tratou a escrita de forma artificial, fazendo da aprendizagem da língua somente a aquisição do código escrito, ensinar o be-á-bá e o “vovô viu a uva” era suficiente. Não seria função da escola emergir a criança no mundo letrado, favorecendo o seu acesso ao conhecimento e ensinando-as a serem produtoras de saberes?

Mas, há algum tempo, a escola vem buscando relacionar a alfabetização e o letramento nos documentos oficiais, livros didáticos e até mesmo em capacitações de professores da educação básica, pois considera-se o papel do

professor determinante para importar as práticas sociais de uso da escrita para a sala de aula.

Segundo Mortatti (2004, p. 112)

[...] é importante advertir que por introdução do letramento no âmbito das práticas escolares não se deve entender a mera substituição de alfabetização por letramento, nem a alfabetização como pré-requisito para o letramento, equívocos por vezes observados nesses contextos.

Outro ponto que se pode evidenciar é que o processo de letramento pode preceder a alfabetização, pois muito antes das crianças lerem e escreverem convencionalmente, elas já são capazes de produzir escrita e atribuir sentido aos textos lidos. Por exemplo, quando recontam histórias em linguagem literária, como se estivessem lendo, quando são capazes de produzir na oralidade uma carta e etc. No entanto, o que se observa é que as experiências dos professores com a leitura e escrita não são ricas e prazerosas, em função até mesmo de seu processo de escolarização e isso dificulta convertê-los em usuários da língua e simultaneamente influencia o trabalho na sala de aula.

Entende-se então que a escola tem o papel fundamental na questão do letramento, que acaba por materializar na pessoa do professor e nas suas práticas de trabalho em sala de aula, ainda que sejam fragmentadas.

À medida que os professores vão se apropriando dessas questões, as práticas sociais de leitura e escrita vão se constituindo em atividades de alfabetização, ou seja, em situações didáticas com finalidade de refletir sobre a escrita.

Nesse contexto entra em cena um profissional que contribui decisivamente para fazer com que os professores reflitam sobre o seu trabalho e avancem em busca de melhores resultados. Um profissional que hoje é considerado gestor, que gerencia intencionalmente o trabalho pedagógico, o professor coordenador pedagógico. Para isso faz-se necessário analisar o seu trabalho em uma perspectiva mais ampla, o que é proposto no próximo capítulo.

2.6 Algumas Condições para o Ensino da Leitura

A escola é a instituição responsável pela aquisição do saber, que proporciona às crianças a oportunidade de ampliar a experiência sobre o mundo. É importante verificar sempre o que as crianças sabem, o que elas conhecem sobre as características das escritas. Elas geralmente sabem que podem se comunicar e transmitir informações sobre a realidade do mundo, sabem que ler e escrever fazem parte da prática dos adultos.

Mas a ideia de ler para escola está focalizada no oralizar. Para Colomer (2002, p. 68): “[...] a oralização do texto, ou a leitura em voz alta, foi a principal atividade escolar da primeira aprendizagem leitora e é também a mais utilizada quando se aborda coletivamente nos cursos superiores”. Muitas vezes essa atitude de ler em voz alta impede as crianças de buscar sentido no texto, ficando um ato mecânico, sem entendimento.

Porém, a leitura em voz alta deve estar presente na sala de aula e deve ser considerada como uma situação de comunicação, com intenção de transmitir algo a alguém.

Ainda que a leitura seja uma atividade realizada na escola, essa leitura com compreensão não tem acontecido verdadeiramente. O ler bem, para os professores, supõe que a criança esteja compreendendo o texto, sendo assim, os professores compartilham o modelo ascendente, quase sempre. A compreensão está associada de maneira imediata à correta oralização. Aponta Colomer (2002, p. 70): “Se o aluno lê bem, isto é, se sabe traduzir adequadamente o texto escrito a uma forma oral, entenderá o texto, porque sabe falar e entender a linguagem oral”.

Para que a leitura se torne objeto de aprendizagem é necessário que tenha sentido do ponto de vista da criança e que se cumpra um propósito que a criança não só conheça como também a valorize. O professor deve oferecer todas as oportunidades de leitura e se colocar como modelo de leitor compartilhando, com as crianças, a língua escrita e especificidade de cada gênero textual.

Quando lemos, buscamos atender a uma finalidade, então a decodificação não é o único procedimento que se utiliza para ler. A leitura fluente exige uma série de outras estratégias de que é possível ensinar as crianças ainda não alfabetizadas a se apropriarem.

Para Soligo (2000, p. 5-6), “Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter e utilizar informação. Há estratégias de seleção, de antecipação, de inferência e de verificação”. Completa o autor que, na estratégia de seleção, nos detemos ao que é mais relevante no texto sem ler letra por letra, na antecipação fazemos uma previsão do que está por vir e, com base em suposições, na inferência, procuramos entendimento do que está implícito no texto e não só no escrito e, na verificação, confirmamos as hipóteses levantadas durante a leitura.

De todas essas estratégias o leitor já faz uso muitas vezes sem saber, mas as crianças precisam ser ensinadas a utilizá-las com atividades programadas pelos professores e com as intervenções pontuais no momento da leitura.

3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo. Não entender, do modo como falo, é um dom. Não entender, mas não como um simples de espírito. O bom é ser inteligente e não entender. É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doida. É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice. Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo.

(Clarice Lispector)

Neste capítulo destaca-se um conceito que é primordial nessa pesquisa, o “coordenador pedagógico”. Inicialmente será mostrado um pouco da sua história no Estado de São Paulo, leis, artigos, decretos e resoluções que ampararam a sua trajetória como especialista de educação. A partir da Lei 5692/71, o coordenador pedagógico foi introduzido na rede pública e, desde então, sua atuação vem sendo alterada e os requisitos que justificam a sua função também foram se modificando ao longo do tempo.

Inicialmente o coordenador pedagógico ocupava um cargo, hoje, com as alterações realizadas, ele ocupa uma função de “professor coordenador pedagógico” (PCP), não necessariamente um pedagogo, mas deve ter licenciatura plena em qualquer disciplina.

Além da história dessa trajetória de coordenador pedagógico, procurou-se relatar um pouco da realidade escolar em que esse profissional exerce a sua função. Objetivou-se tomar o cotidiano escolar como objeto de análise e tecer algumas considerações sobre a sua atuação meio ao conjunto de acontecimentos e conflitos que emergem no interior da sala de aula e na escola como um todo.

Sabe-se que a realidade da escola é constantemente marcada por situações em que muitas vezes não se consegue exercer um controle total e absoluto. É nessas emergências que se faz necessário um articulador que seja capaz de mediar essas situações, utilizando uma relação dialógica e interpessoal entre os integrantes do grupo.

O coordenador pedagógico torna-se protagonista nessas situações e em outras questões pontuais como; o fracasso escolar e a evasão que se encontram instaurados na escola e que fogem do controle. Outro fato que exige do coordenador atitude é o processo de inclusão do PNE (portadores de necessidades especiais), imposição do estado via legislação para que a escola receba crianças, adolescentes e jovens que apresentam diferenças, sejam, físicas ou mentais.

Procurou-se também abarcar, nesse capítulo, outras situações vivenciadas pelo coordenador pedagógico, como a sua participação nos “colegiados da escola”, que se fazem presentes na realidade escolar; conselho de escola, conselho de classe, reunião de grêmio estudantil e reunião de pais e mestres.

Focalizou-se nesse capítulo um pouco da construção da proposta pedagógica, como documento que norteia o trabalho da escola e a questão dos registros utilizados pelos professores e coordenadores pedagógicos como um exercício da prática pedagógica com vistas a melhorar o ensino/aprendizagem.

Por último, destacou-se a questão da formação continuada na escola, um ponto crucial para os dias de hoje, em que o coordenador, como agente de formação de professores, tem como espaço de formação o interior da escola. O formar na mudança tanto para os professores como para o coordenador pedagógico tem sido um desafio. Se há tempos ele exercia uma “função supervisora” na escola, hoje ele exerce uma “ação gestora” que busca a qualidade da educação.

3.1 Resgatando a História do Coordenador Pedagógico no Estado de São Paulo

Com a implantação da Lei nº 5.692/71, o estado de São Paulo exigiu uma reorganização educacional em que uma série de medidas foram tomadas quanto aos planos, programas e normas legais, visando principalmente a melhoria do ensino e o saneamento da evasão escolar. Para atingir tais objetivos, foram introduzidos no sistema educacional os primeiros coordenadores pedagógicos que tinham uma função de supervisão em nível de escola.

Esse coordenador pedagógico atenderia, no primeiro momento, as escolas carentes que apresentassem à Secretaria da Educação de SP um projeto

que especificasse o número de alunos por classe, número de períodos, recursos humanos e até mesmo as condições físicas.

Segundo Lomonico (1987, p. 09):

Os primeiros coordenadores pedagógicos foram selecionados no final de 1976 e entraram em exercício em fevereiro de 1977. Receberam, no início um treinamento geral, em relação ao Plano escolar e depois, esporadicamente, foram convocados para participar de alguns projetos de treinamento desenvolvidos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

A ação supervisora que o coordenador pedagógico iria desenvolver não ultrapassaria as funções do diretor. Como um líder do ensino, a sua atuação seria mais um assessoramento pedagógico não possuindo autoridade legal. Sua situação funcional foi regulamentada, no início, pelos Decretos nº 7.709/76 e nº 5.586/75, mas acabou sendo alterada com a Lei Complementar nº 201/78.

Os requisitos necessários para ser um coordenador pedagógico seriam habilitação específica de nível superior, licenciatura plena e experiência docente mínima de cinco anos. O coordenador foi considerado especialista da educação com jornada de 40 horas semanais, e com categoria funcional cargo.

O fato de ocupar cargo e não função deu uma certa estabilidade, pois a sua demissão não dependeria do seu diretor ou delegado de ensino, mas da Secretária de Educação mediante a Lei nº 10.261/68 – Estatuto dos Funcionários Públicos Civis de São Paulo.

A situação funcional do coordenador pedagógico, de acordo com a Lei Complementar nº 444 de 1985 para o provimento de cargo, estabeleceu alguns requisitos, exigiu licenciatura plena em Pedagogia com habilitação específica em supervisão escolar. Era necessário ter, no mínimo, 3 anos de docência e/ou ser especialista de educação de 1º e /ou 2º graus, no caso de ingresso, era necessário ter 3 anos de efetivo exercício docente e/ou título de especialista de educação no Magistério Público Oficial.

Essa Lei também menciona, no Artigo 6º, que além dos cargos e funções atividades do quadro do magistério, poderá também haver, na unidade escolar, o posto de trabalho de professor coordenador.

Já em 1986, com o Decreto Estadual nº 24974 /86, que estabeleceu a Jornada Única e Docente do Ciclo Básico, o artigo 6º apresentou modificações

quanto à contratação do coordenador pedagógico que poderia ser escolhido no período de planejamento escolar pelos professores do Ciclo Básico dentre os docentes da Unidade escolar com experiência nas séries iniciais, tendo que ser referendado pelo Conselho de Escola.

A Resolução SE nº 28, de 04/04/96 determinou que a escola poderia contar com um “docente designado” para exercer as funções de coordenador pedagógico. Essa questão diferencia da Lei nº 444/85, pois esta exigia curso de Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar. Pela Resolução nº 28 de 04/04/96, o professor não precisava ter essa graduação e habilitação, ele devia passar por uma prova escrita e apresentar uma proposta de trabalho na escola.

Com a Lei 9394/96, estabeleceram-se diretrizes e bases da Educação Nacional. No artigo 67, ficou esclarecido que os sistemas promoveriam a valorização dos profissionais da educação. Mas com a Lei complementar 836/97, que instituiu o Plano de Carreira dos integrantes do magistério, ficou disposto que haveria na unidade escolar um posto de trabalho destinado às funções de Professor Coordenador Pedagógico.

Com base nessas leis, várias mudanças ocorreram na rede pública de ensino e, em especial, na regulamentação da nova “função” do Professor Coordenador Pedagógico. Foi oferecida oportunidade para todos os docentes de diferentes graduações de acesso ao processo seletivo para desempenhar tal função com exigência mínima de docência.

As dificuldades desses profissionais foram grandes tanto no que tange à falta de experiência na função, falta de clareza quanto ao real papel a ser desenvolvido como também na dificuldade em lidar com os diferentes conteúdos das diversas disciplinas, já que uma das funções do Professor Coordenador Pedagógico é auxiliar o professor no trabalho em sala de aula.

Diante dessas questões, a Secretaria de Ensino da Educação de São Paulo (SEE), percebendo as dificuldades, procurou investir em capacitações para esses profissionais, a fim de prepará-los para exercer sua função com autonomia.

Foi iniciado um trabalho com Teleconferências pela equipe central de São Paulo, reuniões pontuais realizadas pelas Diretorias de Ensino, em que se discutiam temas como: construção da proposta pedagógica da escola, regimento escolar, grade curricular, implantação do regime de progressão continuada, além da

focalização do trabalho interdisciplinar, e a organização do horário de HTPC na escola.

De 2000 a 2002, a SEE (Secretaria de Ensino da Educação de São Paulo) promoveu o Circuito Gestão, cursos divididos em módulos destinados à formação de gestores. Em diversas cidades do Estado de São Paulo criaram-se pólos de curso para receber os professores coordenadores pedagógicos, diretores, vice-diretores, supervisores de ensino e assistentes técnicos pedagógicos das 89 Diretorias de Ensino de SP.

Infelizmente as ações desse trabalho não atingiram os efeitos desejados, os coordenadores pedagógicos não superaram as expectativas, vários entraves contribuíram para isso, como a dificuldade de relacionamentos com os diferentes segmentos da escola, a resistência dos professores pelo fato do coordenador pedagógico não ter o domínio das disciplinas. Como já citado anteriormente, isso dificultou a mudanças de paradigma que norteavam as práticas de sala de aula .

Mas vale reafirmar que, para a Secretaria de Estado da Educação SEE, a liderança pedagógica na organização do trabalho escolar era indiscutível e necessária. Sendo assim, as capacitações continuaram no período de 2004 à 2006, mas sempre buscando investir na formação dos professores coordenadores pedagógicos.

Em 2007, a Resolução SE- 88, de 19/12/2007 dispôs sobre a função gratificada de professor coordenador considerando-o gestor e implementador da política educacional, que seria compartilhada com a direção da escola e supervisão de ensino.

No Artigo 2º da Resolução SE 88, de 19/12/2007, o docente indicado para o exercício da função de professor coordenador teria como atribuições:

- I. acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;
- II. atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;
- III. assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;
- IV. assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;
- V. organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem, para orientar os professores;

- VI. divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

Além das atribuições, os requisitos de habilitação para o docente assumir essa função seriam: ser portador de licenciatura plena, ter no mínimo 3 anos de experiência da rede pública de ensino, ser docente efetivo classificado na unidade escolar em que pretendia ser professor coordenador ou ser docente com vínculo garantido em lei. No primeiro momento, seria necessário, no mínimo, dez (10) aulas atribuídas, mas, por ordem judicial, esse número de aula foi reduzido, ficando estabelecido que o docente teria que ter vínculo com a rede pública, pelo menos com 02 aulas.

Para designação dessa função, foi necessário seu credenciamento através de uma prova escrita, entrevista individual e apresentação de projeto que contemplasse a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da unidade escolar.

O projeto apresentado explicitaria os referenciais teóricos que fundamentam a função de coordenador pedagógico, sua trajetória de formação, bem como suas experiências profissionais e também ações desenvolvidas por ele, visando melhores resultados no ensino/aprendizagem com base nos resultados do SARESP e outras avaliações externas.

As entrevistas seriam realizadas por comissões compostas pelo diretor da escola e supervisores de ensino. Nelas, seriam analisados os projetos e o perfil profissional do docente. A seleção teria validade de 3 anos, decorrido esse prazo, o docente deveria passar por um novo processo seletivo.

Assumindo essa função, o coordenador pedagógico não poderia ser substituído e teria sua designação cessada mediante as seguintes situações: não corresponder às atribuições do posto de trabalho, entrar em afastamento por mais de 45 dias, não ter o mínimo de aulas atribuídas.

As provas que os docentes realizaram em 2008 para serem credenciados foram elaboradas pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas).

Tornou-se importante ressaltar a situação dos professores coordenadores do Ciclo I. A Resolução SE – 89, de 19/12/2007, fundamentou a situação desse profissional que atua nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

A partir de 2008, esse posto ficou estabelecido para a escola que tivesse de 6 a 30 classes de 1ª à 4ª séries, não tendo esse número de classes, o desempenho escolar seria garantido pelo diretor e supervisor de ensino.

No Artigo 2º dessa Resolução SE -89/2007, consideraram-se atribuições do coordenador pedagógico do Ciclo I, além das fixadas pela “Resolução SE – 88/2007”:

- I. auxiliar o professor na organização de sua rotina de trabalho, subsidiando-o no planejamento das atividades semanais e mensais;
- II. observar a atuação do professor em sala de aula com a finalidade de recolher subsídios para aprimorar o trabalho docente, com vistas ao avanço da aprendizagem dos alunos;
- III. orientar os professores com fundamento nos atuais referenciais teóricos, relativos aos processos iniciais de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, de matemática e outras áreas do conhecimento, bem como didática da alfabetização;
- IV. conhecer as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa, de Matemática e das demais áreas de conhecimento e outros materiais orientadores da prática pedagógica;
- V. estimular os docentes na busca e na utilização de recursos tecnológicos específicos ao processo de ensino da leitura e da escrita, da matemática e de outras áreas do conhecimento.

O docente que assumisse a função de professor coordenador pedagógico do Ciclo I, das 40 horas obrigatórias, em 8 horas ele deveria participar de orientações técnicas na Diretoria de Ensino. Além das exigências definidas pelas resoluções, ele deveria ter experiências em alfabetização e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, demonstrando conhecimento adquirido por práticas de sala de aula ou propostas didáticas apoiadas na leitura e na escrita.

Ficou a cargo do diretor da escola valorizar os certificados de participação em cursos promovidos pela SEE (Secretaria de Estado da Educação de São Paulo), principalmente o “Letra e Vida” e o “Ler Escrever” que são cursos direcionados à formação dos professores e também com foco na didática da alfabetização, leitura, escrita e dos conhecimentos matemáticos.

Com base nessa trajetória do coordenador pedagógico, percebe-se a mudança de postura. De uma época para outra, ele teve a função de supervisão na unidade escolar e hoje exerce uma liderança gestora que tem como prioridade as questões pedagógicas. “A função do coordenador pedagógico deve estar centrada na gestão da qualidade do ensino oferecido pela escola e na construção de um

espaço produtivo para uma convivência social e coletiva mais humana e construtiva da comunidade escolar“(Caderno do Gestor I – SEE, 2008, p. 07).

O passo fundamental, no ano de 2008, para o coordenador pedagógico foi anunciar a implantação da Proposta Curricular da Secretaria de Educação de São Paulo, direcionando a comunidade escolar para uma reflexão que pudesse futuramente alicerçar o planejamento da escola com base na proposta e esclarecer à equipe escolar que a Proposta Curricular teria antes de tudo:

[...] uma Proposta Política que apóia os movimentos inovadores escolares e que aposta na possibilidade de desenvolvimento da autonomia escolar. Para isso, lança mão de pesquisas educacionais permanente sobre a evolução e avaliação dos critérios de qualidade da gestão e do ensino e de seus resultados. (Caderno de Gestor, 2008, p. 09).

Nesse momento, a verdadeira função do coordenador pedagógico se moldou em torno das relações no interior da escola e em questões e discussões travadas no dia a dia. Ele é um grande elemento de contribuição para as transformações, garantindo momentos proveitosos na escola e organizando o tempo/ espaço escolar, promovendo reflexões compartilhadas, desenvolvendo ações de formação continuada. A formação continuada é o subtítulo que será discutido posteriormente, já que ela tornou-se tão necessário no fazer do “Coordenador gestor” e é sua função essencial no momento atual.

3.2 O coordenador Pedagógico e a Realidade da Escola

Um dos grandes desafios da escola e dos educadores que atuam nas secretarias estaduais e municipais é oferecer um ensino eficiente, capaz de atingir a todos, mas, ao longo de toda a história, a escola brasileira tem fracassado nessa missão. E, com isso, cristalizou-se uma cultura da reprovação que acabou permanecendo na educação e sendo aceita pela sociedade como um fenômeno natural. Segundo Bruno (2007, p. 94), “A complexidade do mundo em que vivemos hoje pede uma escola que propicie e prime pela formação integral da pessoa. Uma escola em que formar, ensinar e conviver sejam tratados como aspectos indissociáveis no processo educativo”.

Entender essa complexidade também é considerar que a escola tem a sua função reprodutora das desigualdades. O analfabetismo, a evasão escolar e a repetência são evidências desse fracasso escolar. Para Arroyo (1997, p. 13-14), “compreender o fracasso escolar é compreendê-lo como parte da estrutura social e política de um sistema que reforça e legitima uma sociedade seletiva, desigual, excludente”.

Olhar para fracasso escolar é tão contemporâneo como há muitos anos. Como o coordenador pedagógico pode mobilizar a equipe escolar para criar mecanismos e tentar reverter essa questão do fracasso escolar? Diante de tal fato, é necessário não só um planejamento e organização de trabalho coletivo, mas o esforço contínuo que envolve todos os sujeitos: direção, coordenador pedagógico, professores, alunos, funcionários e pais. Para Bruno (2007), é necessário que ações individuais sejam mobilizadas por meio da construção de um projeto coletivo e que de fato se ancorem no comprometimento pessoal e do grupo.

Esse comprometimento deve estar alicerçado no todo da escola, seus objetivos, suas necessidades, nas condições reais (sejam internas ou externas) e o coordenador pedagógico, como mediador do grupo, só conseguirá atuar nesse campo se o seu relacionamento com o grupo for de qualidade, deve-se construir um vínculo e estabelecer um diálogo aberto onde todos podem ter sua parcela de colaboração.

Bruno (2007, p. 107) explicita:

A história e a experiência nos tem mostrado que as possibilidades de superação do fracasso escolar tem sua gênese na investigação e na compreensão da natureza e da qualidade das relações estabelecidas entre todos os agentes que atuam nesse espaço (equipe gestora, professora, funcionários alunos, pais e comunidade) e na busca de uma identificação cuidadosa dos vários componentes que se entrelaçam e implicam o fracasso escolar, e não o desejo da solução imediata de problemas já configurados e identificados sem a devida análise crítica reflexiva que contemple e viabilize a construção coletiva de um novo projeto de formação.

Considera-se que para a superação do fracasso escolar, além do já mencionado, destacam-se as políticas públicas desencadeadas pelo governo e o investimento na formação continuada, no aprimoramento das práticas de ensino e aprendizagem.

Percebe-se que o papel a ser desempenhado pelo coordenador pedagógico junto à equipe pedagógica para vencer a barreira do fracasso escolar

não é uma tarefa fácil. Além dessa questão do fracasso escolar, outra que permeia a realidade escolar e exige do coordenador atitude decisiva é a inclusão.

Segundo Geglio (2007, p. 112),

“sabemos que escola não tem poder de acabar com as mazelas sociais, como outrora se acreditou, mas tem um papel central na construção de uma sociedade mais justa e digna para população. O coordenador pedagógico convive com esse processo de inclusão no seu cotidiano, apesar das condições precárias das escolas, os profissionais tentam incluir a todos, mas falta estrutura para as escolas e os professores não se encontram preparados para esse desafio“.

Assim, a atuação do coordenador pedagógico é fundamental, apesar da dificuldade em lidar com essa situação, porque há tempos ele também foi professor e tentou usar da sua ação mediadora para fazer acontecer na escola.

Geglio (2007, p. 122) explicita essa ação do coordenador pedagógico:

[...] colocar o aluno na sala de aula em que o professor é uma pessoa com paciência, verificar as condições de acessibilidade para o aluno, esclarecer aos pais e ao aluno que a escola não está adaptada, solicitar diagnóstico profissional sobre a deficiência, entrevistar os pais, conhecer os pais, orientar os professores, integrar o aluno à comunidade da escola, interagir com a turma para perceber a receptividade em relação ao PNE, preparar material, estudar novas metodologias.

A contribuição oferecida pelo coordenador nesse contexto é intensa e ele desempenha um papel fundamental na construção da escola inclusiva. A sua ação no interior da escola, lidando com o fracasso escolar e com o processo de inclusão, assemelha-se então à função de um “maestro”. Com o seu trabalho, ele articula e organiza os envolvidos. Ele é um representante dos princípios, objetivos, metas a serem atingidos pela escola e um colaborador das metas implantadas pelos órgãos centrais.

Segundo Franco (2007, p. 71), é o coordenador pedagógico que:

- tem contato direto com os professores de todos os períodos e acompanha de maneira mais próxima o processo de ensino- aprendizagem de todas as salas;
- relaciona -se cotidianamente com os alunos e, com frequência articula ações coletivas com os jovens em eventos, como campeonatos, comemorações etc;
- tem a visão do todo da escola e acaba organizando a agenda, planejamento tempos e espaços para atividades extracurriculares;
- articula o corpo docente nos processos de formação continuada em reuniões pedagógicas;

- participa ativamente em reuniões de conselho de escola, conselho de classe e série etc.

Percebe-se que o campo de atuação do coordenador pedagógico é amplo. Além dessas ações elencadas, ele também articula as lideranças do grêmio estudantil, as reuniões de pais e mestres, é um elemento fundamental para a concretização da proposta pedagógica da escola.

A proposta pedagógica (PP) da escola é o registro do planejamento coletivo e de um amplo processo de negociação com todos os atores da escola (gestores, professores, pais, alunos, funcionários). Em todos os anos letivos, a PP é modificada. Mediante a avaliação das ações realizadas no ano anterior e projeção para o ano que se inicia. Assim, ela é um texto aberto, para atender a realidade da escola. Há sempre um movimento contínuo de planejamento – ação – avaliação – planejamento. (CADERNO DE GESTOR, 2008, p. 08)

A Proposta Pedagógica é o documento que orienta o trabalho da escola e representa a sua identidade. Percebe-se o quanto o coordenador pedagógico exerce uma função de liderança. Como mencionado nos parágrafos anteriores, ele tem uma participação fundamental nos colegiados da escola, incentivando a participação de pais e alunos

Considera-se essa participação como um dos princípios de gestão democrática. O conselho de escola, como afirma Silva (2007, p. 82):“ agrega representantes de pais de alunos, de membros da comunidade, da equipe administrativa, dos docentes e de outros segmentos definidos no regime das escolas públicas ou privadas“.

Através do Estatuto do Magistério, lei complementar nº 444/8, os conselhos de escola passaram a ter uma função deliberativa e não só consultiva. Nesse espaço, o coordenador pedagógico faz encaminhamentos importantes e decisões são tomadas, quanto ao rendimento escolar dos alunos, prestação de contas dos recursos financeiros, além da frequência e de aprovação de alunos, etc.

Cabe ao coordenador pedagógico, como esclarece Silva (2007, p. 83):

(...) como integrante da equipe gestora, ter a clareza de que a participação, dos pais reflete a tão esperada integração escola - comunidade, mas família e escola são instituições com funções sociais diferentes na educação das crianças e adolescentes. Deve-se incentivar a participação dos pais, mas não se pode esperar que as famílias decidam sobre os conteúdos e os métodos de educação que pretendem para seus filhos, responsabilidade

essa que os professores vão assumir nos conselhos de classe, ciclo ou série juntamente com seus pares.

Nesse âmbito, o coordenador pedagógico, como mediador de situações, mostra dados de evasão, repetência e apresenta gastos financeiros. Todas essas questões estão em consonância com o projeto pedagógico da escola, os objetivos apresentados pela unidade escolar precisam estar fundamentados na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96.

A cada final de ano, os integrantes da escola fazem um balanço de tudo que foi estabelecido e o que realmente foi alcançado, e, mais uma vez, a participação do conselho de escola é importante. Ressalta-se que tanto o projeto pedagógico da escola como a proposta pedagógica são elementos complementares que exigem a participação efetiva do coletivo de professores e, principalmente, do coordenador pedagógico.

Por mais que esses documentos sejam postos em prática com a participação de todos os segmentos da escola, a sua concretização depende fundamentalmente do papel que o coordenador irá desempenhar. Segundo Silva (2007, p. 84), “ele deve oferecer condições ao professor para perceber que importante é o projeto pedagógico em ação, e que isso está em suas mãos”. Outro colegiado a ser considerado é o conselho de classe, em São Paulo, a Indicação do Conselho Estadual de Indicação nº 9/97 e a Deliberação CEE nº 10/97 estabelece as diretrizes para o regimento das escolas públicas, essas diretrizes norteiam os colegiados.

O conselho de classe é formado pelos professores que lecionam nas mesmas classes e também por representantes de alunos, nesse espaço ocorrem discussões sobre as avaliações, se os objetivos estabelecidos pelos professores foram alcançados, faz-se também uma revisão da prática pedagógica.

Como afirma Silva (2007, p. 88):

O objetivo almejado aqui é oferecer instrumento ao coordenador pedagógico para que assuma com os professores uma atitude de pesquisador na ação e que, diante de cada análise, possa, com o coletivo, apresentar hipóteses de compreensão e, diante dessa propor os recursos mais adequados, conceituais e empíricos para a melhoria da prática pedagógica e do ensino no cotidiano escolar.

O coordenador pedagógico exerce sua função nos “colegiados” de acordo com o projeto pedagógico da escola, ele organiza todos os segmentos da escola visando melhores resultados no ensino e aprendizagem. Nesse processo de reconstrução do conhecimento, ele visa a melhoria da aprendizagem. É importante mencionar a responsabilidade do coordenador pedagógico em encaminhar novos instrumentos de reflexão tão essenciais na prática pedagógica, que são os “registros”, muito discutidos no meio escolar, mas pouco utilizados.

O registro é uma forma de avivar o ato de escrever e refletir sobre o que se faz, como afirma Fujikawa (2007, p. 127): “o papel do coordenador pedagógico pode ser instrumentalizado e fortalecido por meio do registro”. Os registros escritos são utilizados não só pelo coordenador pedagógico como também pelos professores em diferentes contextos educativos, que podem ser: registro em diários, registros de reunião, registros de avaliação de alunos, pautas de observação que são anotações curtas feitas em aulas, comentários, frases, perguntas e dúvidas levantadas, conteúdos a serem pesquisados, etc.

Segundo Weisz (2001, p. 130):

Escrever sobre alguma coisa faz com que se construa uma experiência de reflexão organizada, produzindo, para nós mesmos, um conhecimento mais aprofundado sobre a prática, sobre as nossas crenças sobre o que se sabemos, e o que não sabemos.

Quando o coordenador pedagógico e os professores escrevem, registram, eles semeiam um olhar sobre a ação pedagógica e esse procedimento de escrita resulta-se em reflexão. O registro faz o coordenador pedagógico e o professor autores do que fazem, revelando concepções sobre as quais apóiam sua prática. Isso gera situações de conflitos à medida que expõem pensamentos e pontos de vistas, mas, ao mesmo tempo, ampliam análises e interpretações sobre a “realidade da escola”. Afirma Fujikawa (2001, p. 130): “quando descreve o trabalho realizado, o locutor entra em contato com seus questionamentos internos, sob influência do ambiente social que o envolve”.

Os momentos de socialização desses registros demonstram expectativas, necessidades e avanços e tornam-se um recurso para a construção do trabalho coletivo. O papel do coordenador pedagógico é encaminhar o grupo para reflexões da prática pedagógica, problematizando, confrontando, abrindo espaços

para diálogo e levando a uma reflexão compartilhada do planejamento de ações futuras.

Para compreender melhor esse modelo reflexivo que é oportunizado pelo coordenador pedagógico através do coletivo de professores e dos registros por eles escritos, é necessário explicitar a proposta de formação continuada centrada na escola, que é o próximo subtítulo deste capítulo.

3.3 O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores

Reconhece-se que as mudanças ocorridas na sociedade afetam diretamente a escola e os profissionais que nela atuam, e esses têm por incumbência acompanhar essas mudanças. Hoje seria inconcebível, tanto para o professor como para qualquer outro integrante da escola, diretor, coordenador pedagógico se acomodarem com suas “formações iniciais”.

Se a sociedade está em constante mudança, a escola, como um todo, também tem que se apropriar de novos conhecimentos, valores e procurar no seu espaço de formação construir um trabalho coletivo em que o grupo, num exercício, seja individual ou coletivo, possa compartilhar ideias, tendências, pontos de vista etc. É importante explicitar que a postura do diretor e o modelo de gestão por ele adotado têm grande valor sobre esse trabalho coletivo.

O desenvolvimento dos professores deve ocorrer no interior da escola, sob a coordenação do diretor e, principalmente, do coordenador pedagógico. Para Fusari (2008, p. 22):

A formação contínua de educadores que atuam na escola básica será mais bem sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores (pedagógicos, de áreas, cursos e períodos), encará-la como valor e condição básicos para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação.

Melhores condições de trabalho e formação contínua têm sido reivindicações dos professores, instrumentalizá-los para uma percepção crítica da realidade é função da escola. Sendo assim, essa formação contínua, centrada na escola, envolvendo a equipe pedagógica, busca uma organização do trabalho

docente coletivo que pressupõe uma coordenação pedagógica, o que evidencia o papel que esse profissional (coordenador) pode ter na formação continuada do professor. Segundo Garrido (2008, p. 09), “o trabalho de professor coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço”.

Nesse sentido, Bruno também afirma (2007, p. 105):

É nessa esteira que concebemos as possibilidades de contribuição do coordenador pedagógico como profissional que na unidade escolar responde fundamentalmente pelo processo de formação continuada dos educadores e pelo projeto de construção da relação entre teoria e prática.

O trabalho realizado pelo coordenador pedagógico, quanto à transposição didática entre teoria e prática, é essencial. Essa conexão leva à prática do professor a ser ressignificada e, muitas vezes, aprimorada. É na construção de questionamentos que eles vão superando a visão inicial de senso comum, e as suas idéias passam a ser organizadas e melhor fundamentadas.

Compreender a realidade escolar, os seus desafios e simultaneamente construir caminhos que sejam mais adequados para o grupo e direcionar os professores para uma tomada de consciência sobre as suas ações não é uma tarefa fácil.

Garrido (2008, p. 09) aponta que “Essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro, porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas”. Quando trabalha-se com as práticas de sala de aula dos professores, exige-se do coordenador deixá-los falar sobre as suas dúvidas, anseios e tudo que os aflige. A mudança é um processo contínuo e gradativo, que acontece dia a dia e necessita paciência e acompanhamento.

Orsolon (2006, p. 23) afirma que: “Uma prática inovadora é uma tarefa desafiadora para o coordenador, produz um momento de criação conjunta, ao exercício da liberdade e as possibilidades efetivas de ação”. Perrenoud (2001, p. 32): também ressalta que “[...] propor a análise das práticas é um processo de formação centrada na análise e na reflexão das práticas vivenciadas, a qual produz saberes sobre a ação e formaliza os saberes na ação”.

Ao desencadear um trabalho buscando incentivar práticas inovadoras, o coordenador possibilitará um processo de reflexão sobre a ação (formação continuada), isso faz com que o professor busque formas e maneiras de aprender a ensinar e aprender a aprender. É nesse percurso que o trabalho do coordenador

pedagógico vai se concretizando, ele alimenta os professores com subsídios teóricos, leva-os a mobilizar reflexões sobre a prática, garantindo então o trabalho coletivo.

Para compreender melhor esse modelo reflexivo que deve ser compreendido e oportunizado pelo coordenador na formação centrada na escola, é essencial buscar autores que ancorem em suas produções uma proposta de formação de professor que evidencia a prática reflexiva, ou seja, o professor reflexivo. Partindo desse pressuposto, Dewey definiu: (apud ZEICHNER, 1993, p. 18)

[...] a ação reflexiva como sendo uma ação que implica uma consideração “activa”, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que os justificam e das conseqüências a que produz.

Essa reflexão na ação ocorre durante a realização da ação pedagógica. É o momento em que os professores e os coordenadores se posicionam para refletir sobre o que se faz. A atitude reflexiva assumida pelo coordenador pedagógico, juntamente com os professores, permite olhar com cuidado e atenção o trabalho vivido, tentando encontrar meios para compreendê-lo e, nesse caminho, eles vão ajustando o conhecimento adquirido com outras situações experienciadas.

No momento em que a equipe pedagógica se encontra diante de situações novas que sobrepõem à rotina da escola o seu dia a dia, se esses profissionais estiverem em sintonia, juntos, em parceria, acabam criando soluções e caminhos por meio de uma ação organizada, isso acontece se houver reflexão na ação.

Donald Schön, como um dos autores que em suas produções traz as práticas reflexivas para formação de professores, formulou três conceitos diferentes que se encontram no termo “pensamento prático”: conhecimento na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Schön (2000, p. 31) usa a expressão conhecer na ação para referir-se aos tipos de conhecimento que revelamos em nossa ação inteligente. Segundo o autor, é esse componente inteligente que nos leva a saber fazer.

A reflexão na ação mencionada anteriormente por Dewey, para Schön (apud, GOMÉZ, 1998, p. 370): “É um processo de investigação por meio do qual o desenvolvimento do conhecimento profissional e o aperfeiçoamento da prática acontecem simultaneamente“. É nesse processo de reflexão que o conhecimento implícito torna-se explícito o que evidencia um diálogo aberto com a prática.

Quanto à reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, Schön (apud, GOMÉZ, 1998, p. 371) ressalta: “É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar as pegadas que na memória correspondem à intervenção passada“. Esse momento é fruto de uma reflexão posterior, distanciado da ação, é crucial, pois abre caminho para o questionamento individual, coletivo, é a oportunidade para metas serem traçadas, procedimentos e intervenções que desenvolvem para situações colidentes e problemáticas.

Todo conhecimento que se constrói e reconstrói no exercício da prática do professor, quando socializado no coletivo, muitas vezes, é produto da reflexão e também desencadeador de outras novas reflexões sobre a prática. Para formar professores que possam refletir sobre a prática, Perrenoud (2002, p. 48) aponta alguns motivos:

- compense a superficialidade da formação profissional;
- favoreça a acumulação de saberes de experiência;
- propicie uma evolução rumo a profissionalização; prepare para assumir uma responsabilidade política e ética;
- permita enfrentar a crescente complexidade das tarefas; ajude a vivenciar um ofício impossível;
- ofereça os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo
- estimule a enfrentar a irreduzível alteridade do aprendiz;
- aumente a cooperação entre colegas;
- aumente as capacidades de inovação;

Sendo assim, tanto o fazer do coordenador pedagógico como do professor estão estruturados em sua prática que surge das reflexões coletivas e também individuais, juntos eles rompem com práticas fragmentadas e tentam superá-las, práticas ainda muito presentes no dia a dia escolar.

Segundo Paulo Freire (2000, p. 76), “Como professor, preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho“. Ao mover com clareza na sua prática, os professores lidam

com os imprevistos e buscam soluções coerentes com sua concepção e fora das situações de trabalho.

Conhecer as inquietações profissionais e o próprio processo de aprendizagem, estudar e planejar possibilitam o crescimento do coordenador pedagógico e do professor tanto no nível profissional como pessoal.

Mas esse desenvolvimento profissional está atrelado à formação continuada tanto na escola como fora dela, às condições de trabalho oferecidas a esses profissionais e à postura que adotam diante dessa formação. Para o próximo capítulo será esboçado a trajetória da pesquisa, os instrumentos utilizados e os caminhos percorridos.

4 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Ninguém terá deixado de observar que frequentemente o chão se dobra de tal maneira que uma parte sobe em ângulo reto com o plano do chão, e logo a parte seguinte se coloca paralela a esse plano, para dar passagem a uma nova perpendicular, comportamento que se repete espiral ou em linha quebrada até alturas extremamente variáveis. Abaixando-se e pondo a mão esquerda numa das partes verticais, e a direita na horizontal correspondente, fica-se na posse momentânea de um degrau ou escalão. Cada um desses degraus formados, como se vê, por dois princípios que dá sentido à escada, já que qualquer outra combinação transportar as pessoas do térreo ao primeiro anda [...]. Para subir uma escada começa-se por levantar aquela parte do corpo situada embaixo à algumas exceções, cabe exatamente no degrau. Colocando no primeiro degrau essa parte, que para simplificar chamaremos pé, recolhe-se a parte correspondente do lado esquerdo (também chamada pé, mas que não se deve confundir como pé já mencionado) e, levando-a à altura do pé, faz-se que ela continue até colocá-la no segundo degrau, como o que neste descansará o pé e no primeiro descansará o pé. (Os primeiros degraus são os mais difíceis, até se adquirir a coordenação necessária. A coincidência de nomes entre pé e o pé torna difícil a explicação. Deve-se ter cuidado especial em não levantar ao mesmo tempo o pé e o pé. Chegando dessa maneira ao segundo degrau, será suficiente repetir alternadamente os movimentos até chegar ao fim da escada.

(Júlio Cortázar)

Neste quarto capítulo do trabalho pretendeu-se apresentar a metodologia da pesquisa, isto é, a caracterização da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados (questionários, relatos de vida, sessões reflexivas), a identificação das escolas dos coordenadores pedagógicos e os procedimentos de geração de registros dos dados. Nesse trabalho, optou-se pelo paradigma qualitativo/quantitativo, pois os instrumentos dessas abordagens se complementam. Acredita-se que as indagações sobre a produção de conhecimento no enfoque qualitativo seriam adequadamente aproveitáveis à prática educativa. A abordagem quantitativa, a análise e as conclusões obtidas são mais estruturadas e focalizadas por recorrerem à estatística e a matemática.

Pesquisar utilizando a abordagem qualitativa é considerar que as pessoas agem em função de suas crenças, valores, aspirações e conceitos que, muitas vezes, dificultam a interpretação de seus comportamentos. A pesquisa tenta colher esses valores e as percepções dos sujeitos pesquisados. Considera-se também que o ser humano é concebido como sujeito, e a realidade é relativa e subjetiva. O homem existe num determinado espaço e num tempo. Acredita-se que, como afirma Minayo (1996, p. 20), “instituições, leis, visões de mundo, são provisórios, passageiros, estão em constante dinamismo, e potencialmente tudo pode ser transformado”.

Deste modo, a ação gestora realizada pelo coordenador pedagógico atualmente na escola pode ser aperfeiçoada, ao longo do tempo, por novas produções, novos fazeres, por um fazer reflexivo.

A presente investigação utilizou vários instrumentos para verificar as intervenções desse profissional junto aos professores alfabetizadores e o seu compromisso com o ensino/aprendizagem.

4.1 Caracterização da Pesquisa

Pesquisar é produzir conhecimento de forma organizada e o trajeto que é feito quando da realização de uma pesquisa é determinado pela pergunta de pesquisa.

Essa pergunta surge a partir de questionamentos sobre a realidade que vivenciamos ou sobre a nossa prática.

Segundo Minayo (1993, p. 26):

Diferentemente da arte e da poesia que se baseiam na inspiração, a pesquisa é um trabalho artesanal que não prescinde da criação, realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem essa que se constrói com um ritmo próprio e particular.

O trabalho da pesquisa não é linear, mas sim em espiral, que começa com uma pergunta, percorre um longo caminho, muitas vezes contraditório, e

termina com uma resposta. A situação a ser pesquisada não é inventada artificialmente, mas vai-se ao encontro da situação no seu suceder.

Fica cada vez mais evidente no trabalho de pesquisa, principalmente em educação, o uso das metodologias qualitativas. Essa abordagem qualitativa de pesquisa para André (1995, p. 16):

Tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais.

Uma característica da abordagem qualitativa é apontada a seguir: o contato do pesquisador não é só com o ambiente, mas com a situação a ser pesquisada por meio do trabalho de campo. Para Minayo (1993, p. 26), “o trabalho de campo consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa“. Esses dados coletados descrevem pessoas, situações, acontecimentos e incluem depoimentos, relatos, fotografias, etc.

Nessa abordagem existe uma preocupação do pesquisador em investigar determinado problema e como ele se manifesta nas atividades. Segundo André (1995, p. 12), “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto“. Os dados coletados são fundamentais para desencadear uma reflexão sobre o problema estudado. Lalande e Abrantes (1996, p. 47) apontam que, “os dados e as ideias são as duas pedras basilares do processo reflexivo, porque, da interação entre eles, há de surgir uma conclusão.“

Os estudos qualitativos tentam capturar as intenções e os significados dos participantes quanto ao assunto focalizado. Lüdke (2007, p. 12) diz que “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especiais obtidos pelo pesquisador“. Partindo desses significados, procura-se revelar pontos de vista dos sujeitos participantes da pesquisa, analisando e confrontando, pois esses elementos são indispensáveis ao pensamento reflexivo.

Na presente pesquisa, decidiu-se, do ponto de vista metodológico, por uma abordagem de pesquisa qualitativa, pois essa abordagem atendeu aos propósitos visados e permitiu um exame mais aprofundado das interações entre os sujeitos e de suas intenções.

Nesse sentido, com intuito de refletir sobre as ações dos coordenadores pedagógicos junto aos professores alfabetizadores, optou-se pelo descritivo interpretativo. Os dados foram registrados, analisados, classificados e interpretados com o esforço da não interferência do pesquisador sobre eles, sem a sua manipulação.

Foi definido, como abrangência desta investigação, o trabalho dos coordenadores pedagógicos em seis municípios pertencentes à Diretoria de Ensino da Região de José Bonifácio: União Paulista, Poloni, Sales, Mendonça, Santa Luzia e José Bonifácio.

O quadro abaixo demonstra o número de escolas e de coordenadores pedagógicos que participaram da pesquisa:

QUADRO 4 - Escola e Coordenadores Pedagógicos

Escolas de José Bonifácio	Escolas de municípios vizinhos
02 rede estadual	03 rede estadual
	02 rede municipal
Total: 02 escolas	Total: 05 escolas
Total: coordenadores pedagógicos 02	Total: coordenadores pedagógicos 05
Total de coordenadores 07	Total de coordenadores 07

Fonte: Próprio pesquisador

4.1.1 Procedimentos de coleta de dados

Na parte empírica da pesquisa foram utilizados alguns instrumentos como questionários, relatos de vida e sessões reflexivas.

- **Questionários:**

Primeiramente aplicou-se os questionários aos coordenadores pedagógicos, objetivando identificar o perfil desse profissional, sua formação e a situação funcional.

Pelo questionário, obteve-se dados sobre o contexto escolar em que procurou-se fazer um mapeamento da escola, começando pela localização, funcionamento, modalidades de ensino oferecidas, desempenho da escola nas avaliações externas, quadro de funcionários, organização da grade curricular, calendário, reuniões e disposição física. Focalizou-se ainda, através dos questionários, o meio econômico, social, cultural e o ambiente humano comunicacional das escolas

Essas informações foram obtidas por questões abertas, que permitiam aos participantes construir as respostas com suas próprias palavras e estilo. Com questões fechadas, os coordenadores pedagógicos apenas selecionavam a opção, dentre as apresentadas, a que mais representava a sua opinião. Vale ressaltar que os questionários combinados a outros procedimentos de coleta de dados ofereceram elementos para interpretação.

- **Relatos de vida:**

Posteriormente, aconteceram os relatos nos quais os coordenadores pedagógicos, numa redação livre, caracterizaram a época e a maneira pela qual aprenderam a ler e escrever, fatos que marcaram o seu período de alfabetização, o primeiro contato com a leitura e a escrita, a cartilha utilizada na alfabetização, o professor que mais marcou, enfim, como foram as suas escolarizações iniciais. Eles relataram também sua prática de coordenadores pedagógicos, as dificuldades que encontram para executar suas atribuições, tais como atender os professores, a organização da sua pauta de formação para a hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC).

Ainda nos relatos, os coordenadores descreveram a dimensão didática do trabalho na escola, ações desenvolvidas junto aos professores alfabetizadores, incluindo o planejamento de atividades, análise das rotinas de trabalho utilizadas nas salas de aulas e concepções de alfabetização e letramento que aceitam e que predominam na escola.

Esses relatos aconteceram não na oralidade, mas por escrito a fim de facilitar a análise das múltiplas dimensões do trabalho dos coordenadores pedagógicos no ambiente escolar e na Diretoria de Ensino. Considera-se que esses ambientes são naturais para o coordenador pedagógico e seriam os mais apropriados para que descrevessem a sua prática.

- **Sessões reflexivas:**

As sessões reflexivas são reuniões em que os coordenadores pedagógicos discutem a prática pedagógica adotada, estudam e confrontam idéias (horas de trabalho pedagógico coletivo).

Amaral; Moreira e Ribeiro (1996, p. 98) esclarecem que:

Objeto da reflexão é tudo o que se relaciona com a atuação do professor durante o ato educativo: conteúdos, métodos, finalidades do ensino, conhecimento e capacidades que os alunos estão a desenvolver, factores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo da avaliação, a razão de ser professor e os papéis que se assumem.

Um trabalho com base no modelo reflexivo, como apontam os autores acima, permite a união entre a prática e os referentes teóricos. Amaral ;Moreira e Ribeiro (1996, p. 99) dizem que “uma prática reflexiva leva à (re) construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria“.

As sessões reflexivas ocorreram em dois momentos de HTPC na escola semanalmente. O coordenador pedagógico e equipe de professores se esforçaram para analisar a suas práticas com apoio da teoria.

Em um segundo momento, na Diretoria de Ensino de José Bonifácio, quinzenalmente, os coordenadores pedagógicos trocaram experiências sobre suas escolas, trabalho do professor e práticas pedagógicas vivenciadas.

No desenvolvimento desse modelo da postura reflexiva é preciso formar o *habitus*, como esclarece Bourdieu (apud PERRENOUD (2002, p. 81): “o *habitus* é nosso sistema de esquemas de pensamento, de percepção, de avaliação e de ação; é a gramática geradora de nossas práticas.“

As observações e discussões ocorridas nessas sessões reflexivas foram registradas em um diário de campo pelo pesquisador para que, posteriormente, pudessem ser analisadas.

Ressalta-se também que, por questões de sigilo e ética profissional, não foram indicados os nomes dos coordenadores pedagógicos e endereços das escolas. Para a identificação, foram utilizados códigos com letras atribuídas tanto para as escolas como para os professores coordenadores pedagógicos.

QUADRO 5 - Identificação das escolas e códigos respectivos

EEscolas	Código da escola	Código dos coordenadores pedagógicos
1ª escola	Escola A	COP A
2ª escola	Escola B	COP B
3ª escola	Escola C	COP C
4ª escola	Escola D	COP D
5ª escola	Escola E	COP E
6ª escola	Escola F	COP F
7ª escola	Escola G	COP G

Fonte: [HTTP://biblioteca.unisantos.br/tede/tede_busca/arquivo](http://biblioteca.unisantos.br/tede/tede_busca/arquivo)

Todas as informações adquiridas por meio dos instrumentos de coleta de dados, indicadas com as reflexões teóricas efetuadas neste trabalho, foram transcritas e analisadas.

4.2 Desenvolvimento da Pesquisa

Desde o início desta pesquisa, o foco se centrou nas ações dos coordenadores pedagógicos, com a intenção de estudar suas intervenções junto aos professores no trabalho de alfabetizar e letrar as crianças.

Para encontrar pistas para a resposta à pergunta da pesquisa, procurou-se fazer uma análise do contexto do trabalho realizado pelo coordenador pedagógico.

A geração desses registros se deu em reuniões que aconteceram de março à agosto de 2009, sendo os meses de julho e agosto somente na primeira quinzena, pois na segunda quinzena de julho a escola entrou em recesso. Em agosto, houve fechamento de algumas questões. A coleta completa de dados se deu em um período de quatro meses.

Os coordenadores pedagógicos responderam, individualmente, a um questionário de dez questões, referentes à sua formação acadêmica e situação funcional: formação inicial, pós-graduação, tempo no magistério, tempo na função de coordenação, etc.

Ainda, através de questionário, os coordenadores responderam quarenta questões abertas e fechadas para um mapeamento da escola, seu contexto e funcionamento. Para esse questionário, foi marcado um período de um mês e meio para a sua devolução, pois algumas questões precisaram de auxílio dos funcionários da secretaria e da direção da escola.

Por ser início do ano, muitas atividades tiveram que ser desenvolvidas na escola: professores novos chegando, um programa novo sendo implementado pela Secretaria de Educação na rede pública que é o Ler e Escrever. Isso fez com que os coordenadores pedagógicos ficassem sobrecarregados. A entrega desses questionários ao pesquisador aconteceu em meados de abril de 2009.

As sessões reflexivas, como já citado, ocorreram em dois espaços, na escola e na Diretoria de Ensino. Elas se iniciaram em abril e se encerraram em agosto de 2009. Foram feitas oito reuniões na Diretoria de Ensino, sendo duas por mês (abril, maio, junho), uma em julho e outra em agosto.

O pesquisador foi à escola algumas vezes para conversar, individualmente, com o coordenador pedagógico sobre os seus afazeres e também sobre o material que tinham em mãos, as conversas não foram agendadas.

A primeira discussão no grupo (sessão reflexiva) foi o relato sobre o período de escolarização. Os coordenadores puderam rememorar a sua alfabetização, e as discussões não se esgotaram em um único dia, tendo que ser finalizadas em sessões reflexivas posteriores ou através da visita do pesquisador à escola.

A segunda discussão, que foi sobre a prática do coordenador pedagógico, seguiu o mesmo encaminhamento da primeira.

Após as discussões das questões previstas no roteiro para essas sessões, os coordenadores pedagógicos ficavam à vontade para exporem as suas idéias e a forma como gostariam de escrever. Em alguns momentos, foram feitas algumas intervenções pelo pesquisador para que o grupo pensasse sobre a pergunta formulada. O resultado das discussões será registrado no próximo capítulo, quando será apresentada a análise dos dados coletados.

Durante esses quatro meses trabalhando com os coordenadores pedagógicos, o pesquisador participou das sessões reflexivas na escola, onde coletou as notas de campo. Foram, em média, duas a três reuniões, em sete

escolas, totalizando quinze reuniões, acrescidas das conversas individuais não agendadas com os coordenadores pedagógicos.

Essas conversas individuais não foram agendadas com os coordenadores, pois o pesquisador dependia de transporte para se deslocar para os municípios e também por não querer nada programado, o importante foi conhecer a realidade da escola e como o pedagógico estava sendo encaminhado. As notas de campo aconteceram com o intuito de verificar as estratégias metodológicas utilizadas pelo coordenador pedagógico no coletivo de professores. A forma com que os coordenadores estavam conduzindo o trabalho: favorecendo a discussão do conteúdo, planejando as intervenções e inserindo atividades que pudessem favorecer a aprendizagem do grupo de professores.

No capítulo a seguir, são apresentadas as análises desses registros.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A notícia veio de supetão: iam meter me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas. Em conseqüência, possuía idéias absurdas, apanhadas em ditos ouvidos na cozinha, na loja, perto dos tabuleiros de gamão. A escola era horrível e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução de meus pais uma injustiça. Procurei na consciência, desesperado Ato que determinasse a prisão, o exílio entre paredes escuras. Certamente haveria unia tábua para desconjuntar-me os dedos, um homem furioso a bradar-me noções esquivas. Lembrei-me do professor público, austero e cabeludo, arpiei-me calculando o vigor daqueles braços. Não me defendi, não mostrei as razões que me fervilhavam na cabeça, a mágoa que me inchava o coração. Inútil qualquer resistência.
(Graciliano Ramos)

A análise de dados, principalmente em pesquisas de cunho descritivo interpretativo, é um processo gradativo. Tudo se inicia com o projeto de pesquisa, período que o pesquisador faz escolhas acerca do que observar, dos instrumentos a serem utilizados e de como documentar esses dados.

Após o trabalho de coleta, o maior desafio é tentar organizar e dar forma aos dados obtidos, fazer montagem deles como se fossem peças de um quebra-cabeça.

Assim, buscou-se, nesse capítulo, analisar e discutir o material coletado na perspectiva das contribuições teóricas e de aspectos legais da alfabetização, letramento, coordenação pedagógica, do problema abordado, das questões orientadoras e dos objetivos da pesquisa.

Nesse trabalho, percebe-se gradativamente que o que antes pareciam apenas fragmentos soltos, começaram a ganhar estrutura, como se fossem um retrato da investigação.

Os primeiros dados analisados foram sobre as escolas, colhidos do questionário respondido pelos coordenadores pedagógicos, em seguida, os relatos sobre o período de escolarização e sobre as atividades.

Os coordenadores refletiram e discutiram sobre esse período que acabou por ser um campo fecundo para essa investigação. Nele, eles relataram e discutiram, de forma sintetizada, a sua prática de coordenação na escola, as questões positivas e negativas dessa função.

Nas sessões reflexivas que aconteceram na Diretoria de Ensino e na escola, eles discutiram e refletiram sobre as suas ações junto aos professores, a começar pela sua competência de gestor, pauta de HTPC (horas de trabalho pedagógico), conteúdos trabalhados, rotina de trabalho dos professores, projetos de intervenções que ajudam os professores em suas práticas e etc.

Todas essas questões, para serem viabilizadas e discutidas na prática, necessitam das ações dos coordenadores e de suas intervenções junto aos professores alfabetizadores.

5.1 Caracterizando as Escolas

Do questionário respondido pelos coordenadores pedagógicos, foi possível caracterizar as escolas conforme a visão dos próprios coordenadores. São escolas que têm características diferentes, mas que apresentam, em seu cotidiano, a natureza do serviço prestado à população na pessoa do coordenador pedagógico.

As escolas que constam do 1º ao 5º ano são escolas municipalizadas que já aderiram ao ensino de 9 anos. O 1º ano é a antiga pré-escola, que passou a pertencer ao Ensino Fundamental e não mais à Educação Infantil.

A Deliberação CEE Nº 73/2008 da Secretaria de Educação de São Paulo regulamenta a implantação do Ensino de 9 anos no âmbito do sistema estadual de Ensino, conforme o disposto na Emenda Constitucional nº 53 e na Lei nº 9.394/96, com as alterações procedidas pela Lei 11.274/06.

§ 3º - A implantação da matrícula de crianças de 6 anos no 1º Ano do Ensino Fundamental, nas redes municipais de ensino, respeitará as

disposições de cada município de forma articulada com as disposições desta Deliberação.

Art 6º - No ano letivo de 2010, o Sistema Estadual de Ensino, em regime de colaboração com as redes e sistemas municipais de ensino garantirá a matrícula de todas as crianças que complementarem 6 anos até 30 de junho.

Abaixo demonstra-se as modalidades de ensino e os turnos das escolas pesquisadas.

QUADRO 6 - Escolas pesquisadas e sua caracterização

Escola	Modalidades de ensino	Turnos
Escola A	Fundamental- Ciclo I 1ª à 4ª séries Ciclo II 5ª à 8ª séries e Ensino Médio	Manhã- tarde- noite
Escola B	Fundamental – Ciclo I 1ª à 4ª série	Manhã- tarde
Escola C	Fundamental- Ciclo I 1ª à 4ª séries Ciclo II 5ª à 8ª séries e Ensino Médio	Manhã- tarde- noite
Escola D	Fundamental- Ciclo I 1ª à 4ª séries Ciclo II 5ª à 8ª séries e Ensino Médio	Manhã- tarde- noite
Escola E	Fundamental – Ciclo I 1ª à 4ª série	Manhã- tarde
Escola F	Fundamental – Ciclo I 1º ao 5º ano	Manhã- tarde
Escola G	Fundamental – Ciclo I 1º ao 5º ano	Manhã- tarde

Fonte: biblioteca.unisantos.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codarquivo

- **Escola A:**

Está localizada no perímetro urbano, bairro distante da cidade, periferia, o número de alunos matriculados é de 571, os turnos são organizados por idade e por ciclo, foram promovidos 524 alunos, evadidos 24 e retidos 23.

Quantos aos docentes que lecionam na escola, o total é de 47 e funcionários, que compõem o administrativo 13. A escola tem autonomia para gerenciar os seus recursos financeiros e administra bem a vida escolar dos alunos, professores e funcionários, considerando a legislação vigente.

A parte pedagógica da escola tem autonomia e total apoio da direção e conta com 02 coordenadores pedagógicos; Ciclo I, Ciclo II e Ensino Médio. Na avaliação externa, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP), as 2ª, 3ª e 8ª séries do ensino médio mantiveram-se no nível básico estipulado pela Secretaria de Educação. A 4ª série ficou abaixo da média, ou seja, abaixo do básico.

O componente curricular em que os alunos encontraram maior dificuldade foi: o desenvolvimento da competência leitora e escritora e o cálculo na matemática. Os problemas que caracterizam a escola são a falta de professores e a rotatividade deles, que prejudica o ensino e a aprendizagem.

A escola tem Proposta Pedagógica que foi homologada pela Diretoria de Ensino de acordo com a legislação estadual e nacional. Na grade curricular do Ciclo I, constam os componentes da base comum: Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências, Arte e Educação Física, com carga de 25 aulas semanais.

As horas de trabalho pedagógico (HTPC) são realizadas em três dias da semana. O prédio da escola encontra-se em ótimo estado. Apesar de pouco espaço, a escola conta com biblioteca, secretária, quadra, laboratório de informática e etc. Está preparada com acesso para atender aos alunos com necessidades especiais e o transporte utilizado pelos alunos é municipal e particular.

Quanto ao meio econômico social e cultural, uma pequena parcela da população é de classe média. A maioria é de baixa renda, apresenta índices de droga, prostituição, famílias desestruturadas e um pouco de violência. Muitos alunos são trabalhadores. As famílias recebem apoio do Estado através da bolsa família.

Quanto à cultura, o único meio é a escola, a grande maioria dos alunos não tem computador em casa, nunca assistiram a nenhuma peça de teatro, etc.

A reputação da escola na comunidade é boa, os professores e o corpo administrativo procuram atender os pais ouvindo e dialogando, tentando resolver os problemas. Os professores e o coordenador, na medida do possível, procuram conhecer a história das famílias e as experiências dos alunos pelos registros que a escola arquiva e também pelo diálogo com os mesmos.

O ambiente humano/comunicacional é bem descrito pelos professores, pois é organizado e limpo. Na medida do possível, a relação interpessoal é boa.

Para os fracos e os bons resultados dos alunos, os professores apresentam as seguintes justificativas: há pouco acesso à leitura, a família tem problemas de relacionamentos, falta respeito entre pais e filhos, muitos alunos apresentam problema de saúde, além do já citado consumo de drogas e prostituição. Os bons resultados acontecem quando a família é comprometida com a educação dos filhos.

O coordenador pedagógico acredita que é necessário criar projetos que estejam direcionados para valores éticos, respeito, amor e limites. A escola tem painéis informativos atualizados em locais de circulação de pessoas, painéis com informações sobre recursos recebidos e gastos na escola, painéis nas salas dos professores com indicações sobre a escola, legislação, alunos e etc.

Para a aquisição de bens e contratação de serviços, a escola conta com a Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho de Escola. As reuniões sistemáticas com os pais são esporádicas, apenas quando necessário. A equipe da escola participa das decisões para melhoria da escola, mantém pontualidade no horário e se veste adequadamente.

Há instrumentos de avaliação de desempenho da escola, tanto através das avaliações internas realizadas pela escola, como também externa. A escola mantém parceria com empresas de informática e desenvolve projetos interdisciplinares.

A coordenação esclarece que há monitoramento da aprendizagem dos alunos e conhecimento de quais e quantos alunos têm dificuldades através dos mapas de sondagens realizados pelos professores.

- **Escola B:**

A escola se localiza no perímetro urbano central, os alunos cursam em tempo integral o ensino regular no período da manhã e, à tarde, participam de oficinas de leitura, pesquisa, informática etc.

É uma escola de Ciclo I (1ª à 4ª série), com 250 alunos. As turmas são organizadas por idade e ordem alfabética. O índice de repetência foi 12% e 0% de evasão no ano de 2008.

O total de professores que lecionam nessa escola é de 29, a escola tem autonomia para resolução de problemas financeiros, administrativos e pedagógicos.

No SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento de São Paulo), atingiu o nível básico.

Os componentes curriculares nos quais os alunos apresentam maior dificuldade são Língua Portuguesa, principalmente na interpretação de textos e na resolução de problema em Matemática.

O problema que caracteriza a escola é a indisciplina. A proposta pedagógica está em dia com a atual legislação. Quanto à grade curricular, a escola mantém os componentes da base comum e também as disciplinas das oficinas.

A disposição física da escola é suficiente para atender os alunos. O edifício apresenta alguns problemas e necessita de pequenas reformas. Há acesso para alunos com necessidades especiais.

O transporte utilizado é o ônibus e atende os alunos da zona rural.

Meio econômico social e cultural: a escola tem uma boa reputação na comunidade e o problema enfrentado por ela é o da não aceitação dos pais na implantação da Escola de Tempo Integral (ETI).

É a única escola de Ciclo I do município, o suporte econômico da escola advém do Estado e da participação da escola em feiras ou festas no município.

A equipe pedagógica conhece os alunos e a história de vida familiar da maioria, mas quanto aos imigrantes cuja família chega para trabalhar na lavoura de cana, pouco se conhece. O município quase não oferece eventos culturais e a escola tem contribuído nessa questão, mas os alunos com condições econômicas melhores recorrem às cidades próximas como São José do Rio Preto.

No ambiente humano comunicacional, os professores descrevem a escola como boa e aconchegante, os alunos gostam da escola e sempre recebe visitas de ex-alunos.

Para o coordenador pedagógico, a escola é pequena, com boa clientela, e recebe apoio da comunidade. Os professores se queixam das salas quentes e da falta de interesse de alguns alunos.

Os professores explicam que os fracos resultados dos alunos, muitas vezes, acontecem por eles não saberem como trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem e acrescentam que os teóricos da educação desconhecem a realidade da escola.

Na questão comunicacional, a escola dispõe de painéis informativos em locais de circulação da escola, atendendo professores, alunos e pais com informações atualizadas.

A Associação de Pais e Mestres (APM) opina na aquisição de bens e contratação de serviços. As reuniões com os pais ocorrem de forma sistemática e raramente os pais se mostram insatisfeitos.

Há envolvimento de todos nas decisões relativas à melhoria da escola, professores e funcionários são pontuais quanto ao horário, se vestem de forma adequada de acordo com o contexto.

A equipe escolar discute o currículo e também os materiais a serem usados com os alunos. Não existem parcerias com ONGS e Universidades, a escola sempre desenvolve projetos interdisciplinares, ou seja, a equipe pedagógica escolhe um tema e todos os professores trabalham em sala de aula de acordo com a sua disciplina.

O monitoramento contínuo do processo ensino/aprendizagem dos alunos ocorre sistematicamente mediante os mapas de sondagens para verificar as hipóteses de escrita das crianças. Eles são realizados pelos professores e com os portfólios dos alunos.

- **Escola C:**

A escola está localizada em perímetro urbano, região central. O número de alunos é de 420. As turmas são organizadas por idade, o índice de repetência é 11,8% e o de evasão é 0%. Há 30 professores, dois coordenadores pedagógicos, um vice-diretor e um diretor.

A equipe escolar não tem total autonomia para resolver problemas financeiros, administrativos e pedagógicos, seguem as orientações da Diretoria de Ensino. Quanto ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (SARESP), a nota atingiu o nível básico. Os alunos apresentam maior dificuldade em matemática e maior facilidade em Língua Portuguesa e Educação Física.

Os maiores problemas da escola se encontram na chegada de alunos oriundos de outras regiões do país, famílias que vêm em busca de trabalho nas usinas de cana-de-açúcar.

A proposta pedagógica da escola está de acordo com legislação e atualizada. A grade curricular atende o que foi proposto para as escolas. A

disposição física da escola tem seis salas de aula, laboratório, biblioteca, quadra, laboratório de informática, etc.

Em geral, o edifício encontra-se em boas condições e com espaço suficiente para atender os alunos, assim como os alunos com necessidades especiais.

O transporte usado para atender os alunos da zona rural é o ônibus.

Quanto ao meio econômico social e cultural, a escola tem boa reputação na comunidade, o problema que a escola enfrenta é o da pouca participação dos pais na aprendizagem dos filhos. A crítica dos pais à escola é a não existência de ensino médio diurno.

O suporte econômico da escola é a verba advinda do Estado. Por ser uma comunidade pequena, essa é a única escola do município. A maioria dos alunos e sua história familiar são conhecidos pela equipe pedagógica.

A clientela da escola apresenta baixo nível sócio-econômico, os poucos eventos culturais são promovidos pela escola como, festa junina, festival de talentos, feira que expõe os trabalhos dos alunos, etc.

Quanto ao ambiente humano e comunicacional, os professores descrevem a escola como um ambiente familiar e para os alunos é um ponto de referencia e de encontro.

Os professores se queixam dos baixos salários e explicam o baixo desempenho dos alunos pela falta de interesse deles.

Quanto ao aspecto comunicacional, a escola tem painéis informativos em locais da escola de grande circulação com informações atualizadas sobre a escola, legislação, horários e desempenho dos alunos.

As reuniões envolvendo pais são sistemáticas e há envolvimento dos professores nas decisões relativas à melhora da escola. Há pontualidade de todos quanto ao horário, o Conselho de escola participa sempre que necessário.

Há discussão quanto ao currículo, livros e materiais a serem utilizados na escola, a escola não tem parcerias com ONGS e Universidades, os professores, às vezes, criam projetos interdisciplinares.

A escola tem conhecimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem principalmente na escrita e na leitura. Na escrita há a dificuldade em dominar a base alfabética e as convenções da escrita e na leitura, em ler com autonomia. As dificuldades podem ser observadas em situações de leitura em que

as crianças não consegue ler ou lê soletrando, pulando palavras, ou ainda não conseguem falar sobre o que leram . Através da avaliação diagnóstica, que pode ser a produção de um pequeno texto ou ditado de uma lista de palavras ou frases, o professor faz o diagnóstico e nos mapas de sondagens fica explícito a situação de cada criança.

- **Escola D:**

Localiza-se em um bairro distante da cidade (20 km), é a única neste lugar, tem 298 alunos matriculados e as turmas são organizadas por idade.

O número de retidos no Ciclo I foi de 04 e 03 alunos do Ciclo II. Quanto ao índice de evasão, a coordenadora não informou. A escola tem 29 professores 02 coordenadores pedagógicos, tem autonomia para resolver questões financeiras, administrativas e pedagógicas.

Na avaliação externa (SARESP), a escola atingiu nível abaixo da média estabelecida pela Secretaria de Educação. O componente curricular que os alunos apresentam maiores dificuldades são; Língua Portuguesa e Matemática. O melhor desempenho é Educação Física, Ciências, História e Geografia.

O problema que escola enfrenta é a evasão de alunos. A escola tem uma proposta pedagógica que está de acordo com a legislação, os horários, calendário e grade curricular seguem o estabelecido pela Secretaria de Educação.

As reuniões de HTPC (hora de trabalho coletivo) são realizadas três vezes na semana e as reuniões com APM (Associação de pais e mestres) e Grêmios Estudantis são bimestrais.

Quanto à disposição física da escola, o prédio é pequeno, não tem biblioteca, laboratório, sala ambiente e nem laboratório de informática. A escola está em boas condições, o espaço é grande, mas não se ampliam e não se constroem outras repartições.

O edifício não está preparado para receber alunos com deficiências físicas e a escola não tem alunos nessas condições.

Quanto ao meio econômico social e cultural, a escola é um ponto de referência para a comunidade, o problema que enfrenta está na ausência da família em relação ao acompanhamento da aprendizagem dos filhos.

Os professores e o pessoal auxiliar, na medida do possível, tentam resolver os problemas, a escola está sempre de portas abertas. A composição

socioeconômica da escola indica que a maioria é de baixa renda e uma minoria de classe média.

O coordenador pedagógico e os professores conhecem os alunos e sua história de vida familiar, porque estão próximos dos alunos e dialogam com eles.

Quanto à questão cultural, a escola tem contribuído para atender essa questão, sempre procurando promover eventos com a participação da comunidade através de projetos criados pela escola como o de leitura com a presença de escritor etc.

Os professores descrevem a escola como um lugar de bom relacionamento, é um ponto de encontro dos alunos, pois a maioria é da zona rural.

A queixa dos professores está na pouca consciência dos pais e alunos sobre a importância dos estudos. Há falta de uma sala de leitura e informática para o uso dos professores e alunos. Eles explicam que os baixos resultados dos alunos residem na questão da família.

O coordenador esclarece que concorda com os professores que é difícil fazer reunião e trazer os pais de alunos, principalmente daqueles que apresentam problemas de aprendizagem. O bom resultado dos alunos está no trabalho coletivo realizado pela equipe.

Há, na escola, painéis informativos atualizados para atender professores, alunos e pais. Para compra de bens há associações como a APM que participam.

As reuniões de pais e mestres são bimestrais, todos os professores são envolvidos nas decisões para melhoria da escola e são pontuais no horário.

No que se relaciona aos livros, materiais didáticos e currículo, existe consenso entre os professores. A escola não tem parceria com ONGS e Universidades.

Os professores desenvolvem projetos interdisciplinares e monitoram a aprendizagem dos alunos através das avaliações diagnósticas e dos mapas de sondagens. Quanto à avaliação e aos mapas são os mesmo descritos na escola D, pois as escolas recebem orientação da Diretoria de Ensino.

- **Escola E:**

A escola está localizada em perímetro urbano, região central, e conta com 601 alunos. É uma escola de Ciclo I, cujas turmas são organizadas por idade. O

índice de repetência foi 2,5% e a evasão foi 0,16%. A equipe pedagógica é composta por 01 coordenador pedagógico, diretor, vice-diretor e 29 professores.

O coordenador pedagógico esclarece que a escola tem autonomia financeira para gerenciar os recursos que recebe, administrativa e pedagogicamente. O rendimento da escola na avaliação do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar) manteve no nível básico, mas alcançou a meta estabelecida pela Secretária de Educação.

O componente curricular que os alunos apresentam maior dificuldade é Matemática e o que apresenta maior facilidade de aprendizagem é Língua Portuguesa.

O problema que a escola enfrenta é a indisciplina de alunos. A escola tem sua proposta pedagógica regulamentada e criada com base na legislação estadual.

O calendário escolar, horários e grade curricular, estão estabelecidos de acordo com as normas da Secretária de Educação, os HTPC ocorrem três vezes por semana.

Quanto à disposição física, é uma escola antiga e faltam investimentos para reforma. Há uma biblioteca pequena, sem laboratório de informática nem sala ambiente. O acesso para deficiente físico está adequado. O transporte utilizado pelos alunos é ônibus e carro particular.

Como meio econômico social e cultural, a comunidade acolhe bem a escola. Os problemas que a escola enfrenta são a falta de funcionários e a quantidade de alunos por sala que não é adequado. A maioria dos alunos é de baixa renda e uma minoria de classe média. O recurso econômico da escola são as verbas provenientes do Estado.

Os professores e o pessoal auxiliar recebem bem as críticas vindas da comunidade e, na medida do possível, tentam resolver de forma democrática, dialogando e refletindo sobre os erros.

A escola, muitas vezes, é criticada devido à rotatividade de professores e o número elevado de alunos por classe.

O coordenador pedagógico e os professores conhecem os alunos através de reuniões realizadas com a família, registro individual transcrito pelos professores e a equipe tem acompanhado os alunos desde o ingresso na escola até o término do Ciclo I.

Quanto ao ambiente humano/comunicacional, os professores descrevem a escola como boa, todos trabalham com liberdade. Os alunos gostam da escola e, nos finais de semana, freqüentam o projeto Escola da família. O coordenador descreve a escola como satisfatória. Os professores estão se comprometendo cada vez mais e estudando.

Os professores se queixam dos baixos salários, número elevado de horas aula e cansaço físico. Os professores explicam o baixo desempenho dos alunos pela falta de acompanhamento das famílias, falta de interesse dos alunos e a situação econômica deles.

Os bons resultados ocorrem devido às estratégias usadas pelos professores em sala de aula e o trabalho com projetos didáticos.

Na questão comunicacional, a escola tem identificação em todos os lugares e apresenta painéis com informações para atender pais, professores e alunos.

Todo material adquirido e recursos são discutidos em reunião com os gestores. A Associação de Pais e Mestres (APM) trabalha com transparência na prestação de contas. Quanto ao Plano de gestão, está sempre à disposição para averiguação, atualização das ações e objetivos.

As reuniões com os pais são realizadas bimestralmente, quando necessário, os pais são chamados a comparecer na escola para conversa individual.

O trabalho coletivo da equipe é prioridade da escola, nunca houve casos de violência na escola. Os professores se preocupam com sua postura profissional perante aos alunos e são pontuais quanto aos horários. O Conselho de Escola é participativo, a equipe pedagógica, de forma geral, vem refletindo sobre o currículo procurando meios de melhorar e alcançar as metas estabelecidas.

A escola não tem participação com ONGS, os professores criam projetos interdisciplinares para atender os alunos e melhorar a aprendizagem.

Os professores e equipe gestora acompanham os alunos e têm conhecimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem. A escola tem aulas de reforço em horários diferenciados, sala de recurso para atender os alunos com necessidades especiais, e tem também o Programa Intensivo do Ciclo I para melhorar a qualidade do ensino aprendizagem e atender melhor os alunos que chegaram à 4ª série com dificuldades na leitura e na escrita.

- **Escola F:**

A escola está localizada em perímetro urbano central, tem 332 alunos e as turmas são organizadas por idade. O índice de reprovação na 1ª série é 7%, 2ª série, 7%, na 3ª é 6% e na 4ª série, 6%, evadido somente um aluno.

O número de professores efetivos do Ensino fundamental é de 20, Educação Infantil 13. Professores contratados para Ensino Fundamental são 03 e para Educação Infantil 01.

A escola possui um coordenador pedagógico que atende aos dois segmentos e um diretor. Quanto à autonomia financeira, para algumas compras tem que ser consultado o Conselho Municipal de Educação e a Prefeitura Municipal. No que diz respeito ao aspecto pedagógico e administrativo, a escola tem liberdade para as decisões.

Quanto à avaliação externa, SARESP, não participaram em 2008. O componente curricular que os alunos apresentam maior dificuldades nas séries iniciais é a Matemática e nas séries finais Língua Portuguesa.

Um dos problemas enfrentados pela escola foi a finalização das aulas para o atendimento dos alunos com necessidades especiais que foram incluídas no ensino regular, o que aumentou também o número de alunos por série.

A proposta pedagógica da escola está sofrendo alterações em alguns itens, devido à implementação do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE) criado pelo MEC. O horário de entrada é às 7h30min e saída 12h, no período da tarde, a entrada é às 12h10min e saída às 16h40min. A grade curricular segue a legislação com as disciplinas de Base Comum.

A avaliação é bimestral e contempla questões objetivas e dissertativas. Para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a avaliação é preparada pela coordenadora pedagógica e a auto-avaliação é realizada pelos próprios alunos.

Os HTPC são realizados duas vezes por semana, a Associação de Pais e Mestres (APM) é atuante, com reuniões marcadas sempre que necessário.

Quanto à disposição física, a escola tem 14 salas, 01 brinquedoteca, laboratório de informática com 26 computadores em ótimas condições.

O espaço do edifício se tornou insuficiente, porque abriga duas escolas (Fundamental e Ed. Infantil). O edifício não está totalmente preparado para receber alunos portadores de deficiências físicas. O transporte utilizado é um micro-ônibus que transporta alunos da zona rural.

Quanto ao meio econômico social e cultural, a escola é muito bem vista pela comunidade. Os problemas que escola enfrentou nos últimos anos foram por questão administrativa, pois esse edifício abrigava uma escola estadual. O deslocamento dos funcionários do estado para outra escola afastada do centro da cidade gerou conflitos. Mas a equipe da escola municipal administra bem as críticas advindas da comunidade, se reais, são discutidas em grupo para a busca de alternativas.

A escola sofreu algumas críticas da comunidade. Uma foi a implantação da cantina, alguns pais não aceitaram a cantina na escola e alegaram que não tinham condições de dar dinheiro às crianças para compra de lanches e guloseimas, outra foi a exclusão da Festa do “Halloween”. Há também problemas relacionados às atitudes tomadas pelos professores em relação aos alunos quanto à indisciplina, as vezes os professores alteram a voz com crianças que chegam em casa e contam aos pais, e esses não aceitam essa atitude por parte de professores.

A composição socioeconômica da escola é diversificada por ser a única escola da comunidade de Ciclo I e Educação Infantil. Os professores conhecem a história de vida dos alunos por meio da ficha descritiva que contém informações relevantes sobre os alunos.

Quanto ao ambiente humano/comunicacional, os professores descrevem a escola como boa, organizada e limpa, os alunos gostam da escola e têm zelo. A coordenadora pedagógica acredita que essa é uma escola organizada, bem dirigida e com grande empenho dos professores.

Os professores se queixam da inclusão de alunos com necessidades especiais pela falta de suporte pedagógico, material de apoio e também dos salários. Os professores valorizam os cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela Prefeitura.

Os professores justificam o fraco desempenho de alguns alunos devido à falta de apoio das famílias no processo de ensino aprendizagem e os bons resultados ao trabalho dos professores e aos cursos de atualização e aperfeiçoamento de que participam.

O coordenador pedagógico concorda com os professores sobre a questão da inclusão e falta de informações para trabalhar com alunos nessas condições. Outro problema é de alunos com dificuldades de aprendizagem. Apesar

da existência de estudos e cursos realizados, há falta de apoio, psicopedagogo, fonoaudiólogo e de outros profissionais.

Os bons resultados vão sendo alcançados pelas mudanças didáticas adotadas pela escola, os professores participam de cursos de formação continuada, estudam, conhecem novos materiais didáticos e isso tem contribuído para o alcance dos bons resultados, principalmente em relação à leitura e a escrita que constituam prioridade da escola.

Na questão comunicacional, a escola disponibiliza painéis com informações necessárias para todos. A direção expõe regularmente balancete da APM, e também dos recursos que são repassados do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) ao Conselho Municipal de Verificação.

Quanto ao Plano de Gestão da Escola, como está sendo modificado, ainda não foi apresentado à comunidade. No processo de aquisição de bens é a APM, Conselho de escola, em parceria com a Prefeitura Municipal, que define o que é prioridade para ser adquirido. As reuniões com os pais ocorrem bimestralmente, com a equipe gestora nos HTPC. Há cooperação entre professores e equipe gestora, entre pais e professores. Quanto às formas de comportamento, como o falar alto e fumar, alguns professores tem resistência, todos tem postura profissional.

Com relação ao horário, todos procuram ser pontuais. Na escolha de materiais pedagógicos e quanto ao currículo, há reuniões no início do ano, em que é seguida a grade curricular da Secretaria de Educação.

A escola não tem parcerias com ONGS e Universidades e, no ano em que esta coleta de dados foi realizada, não criaram projetos interdisciplinares. Quanto à aprendizagem dos alunos, ela é monitorada por avaliações realizadas pela escola.

- **Escola G:**

Localiza-se na região central e é a única escola de Ciclo. O total de alunos é de 384. Não houve alunos evadidos e reprovados foram apenas 09 do 5º ano. Há 11 professores sendo que 1 é de Arte. A escola tem autonomia financeira para gastar suas verbas de acordo com suas necessidades. A escola não participou da avaliação externa (SARESP).

O componente curricular de maior dificuldade dos alunos é Língua Portuguesa, pois envolve leitura e escrita, e outro componente de dificuldade é a

Matemática. Arte é o componente de maior facilidade. O problema caracterizado pela escola é a indisciplina. A escola tem tratado essa questão procurando conversar com a família. A proposta pedagógica está atualizada de acordo com a legislação vigente. A grade curricular segue a base comum e os HTPCs são realizados duas vezes na semana.

Quanto à disposição física da escola, há 01 biblioteca, 01 laboratório de informática e 09 salas de aula. O edifício está em boas condições e tem espaço suficiente. O transporte é o ônibus para atender alunos da zona rural.

Quanto ao meio econômico e social, a escola é bem vista pela comunidade. Há algumas críticas à equipe escolar que procura refletir e encontrar alternativas de mudança. A maioria dos alunos é de baixa renda e uma minoria de classe média.

O suporte econômico da escola são as verbas repassadas pelo governo federal. A escola conhece a história de vida dos alunos pelo convívio, pois trata-se uma comunidade pequena.

Quanto ao ambiente humano Comunicacional, os professores descrevem a escola como boa, todos tem materiais necessários fornecidos pela escola. A coordenadora também concorda com os professores, pois todos têm que visar o mesmo objetivo. Na medida do possível, as medidas tomadas para a melhoria da escola têm sido discutidas em grupo.

Os professores se queixam da falta de interesse dos alunos e do compromisso das famílias em relação à aprendizagem dos alunos. Para os professores, os fracos resultados dos alunos se dão pela falta de interesse, não estudam, não fazem tarefa, os bons resultados são de alunos comprometidos com o estudo. Para a coordenadora pedagógica, os alunos que não se comprometem com os estudos advêm de famílias desestruturadas que vivem com conflitos. Os bons resultados acontecem quando a família oferece respaldo.

A escola disponibiliza todas as informações necessárias nos painéis e também na sala dos professores. As reuniões com os pais acontecem bimestralmente. A equipe gestora, sempre que necessário, faz reuniões com os professores.

Todos são pontuais quanto ao horário. Na escolha de materiais didáticos, há consenso na equipe. A escola não tem parceria com ONGS ou

Universidades. Os professores procuram criar projetos didáticos para atender os alunos na aprendizagem.

A aprendizagem é monitorada através das avaliações bimestrais e dos mapas de sondagem que os professores realizam nas suas classes. Os mapas de sondagens são um instrumento de avaliação da escola. Bimestralmente o professor faz um diagnóstico das crianças, especificando o nível na leitura e na escrita que elas se encontram.

5.1.2 O contexto da escola

Conhecer um pouco do cotidiano escolar consiste em identificar o entrecruzamento de saberes com práticas estabelecidas. Reconhece-se que a escola, como qualquer outra instituição social, é marcada por contradições, interesses, conflitos e socialização.

Segundo Gómez (1998, p. 19):

O processo de socialização acontece sempre através de um complicado e ativo movimento de negociação em que as reações e resistências de professores/as e aluno/as como indivíduos ou como grupos podem chegar a provocar a recusa e ineficiência das tendências reprodutoras da instituição escolar.

O coordenador pedagógico é o elemento que faz a mediação de conflitos e, muitas vezes, promove a socialização entre professores e alunos. .

Para André e Vieira (2006, p. 18):

[...] essa orquestração de fatos, situações, acontecimentos que ora se articulam, ora se superpõem ou se contrapõem, exige uma sabedoria pessoal adquirida, muito provavelmente, em diversas fontes: na família, na escola, nas relações interpessoais, na formação profissional, na instituição, na experiência cotidiana.

Sendo assim, considerando a atuação desse profissional no interior da escola e com o intuito de atender os objetivos propostos nesta pesquisa, procurou-se conhecer um pouco sobre a sua formação e situação funcional.

QUADRO 08 - Formação dos coordenadores pedagógicos

Coordenador pedagógico	Formação Acadêmica	Pós Graduação	Tempo no magistério	Tempo na função de CP	Participação em outros cursos
COPA	Pedagogia/classe especial particular	Psicopedagogia	20 anos OFA	1 ano	Cursos oferecidos S.E
COPB	Magistério/Pedagogia		Mais de 20 anos - Efetiva	Mais de 10 anos	Cursos - SE
COPC	Matemática	Gestão escolar	Mais de 15 anos efetiva	6 meses	
COPD	Magistério		25 anos	2 anos	Cursos - SE
COPE	Magistério/Pedagogia		Mais de 10 anos	6 meses	Cursos-MEC e SE
COPF	Magistério/História	Psicopedagogia	Mais de 15 anos efetiva	Mais de 5 anos	Cursos oferecidos MEC – SE e Faculdades
COPG	Magistério/Pedagogia	Psicopedagogia	Mais de 5 anos	6 meses	Curso oferecidos – MEC e S.E

Fonte: próprio pesquisador

Todos os coordenadores pedagógicos cursaram Faculdades particulares. Quanto à sua atuação em coordenação pedagógica, percebeu-se que a maioria tem pouco tempo de experiência na função e todos já ministraram aulas no Ensino Fundamental.

Constatou-se, na sua formação, o magistério e alguns complementaram com o curso de Pedagogia, fatores que talvez contribuam para um melhor suporte de apoio aos professores.

Há dois coordenadores que não têm essa licenciatura (Pedagogia), mas cursaram matemática e História. Esses dois coordenadores encontraram maiores dificuldades na sua atuação. O professor de matemática não é polivalente, e não participou de nenhum curso de formação específico de alfabetização e não tem conhecimento de como as crianças aprendem. Foi possível verificar essa questão em conversa com esse coordenador pedagógico.

Os cursos de atualização dos quais os outros coordenadores pedagógicos participaram foram os oferecidos pela Secretaria de Educação de Estado de São Paulo e alguns coordenadores participaram de cursos oferecidos pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC).

Os temas dos cursos são variados, avaliação, leitura e escrita, matemática, etc. Somente quatro coordenadores concluíram estudos em curso de pós-graduação, nível de Lato Sensu e dizem não ter interesse em estudar mais, ou seja, desenvolver uma dissertação de mestrado, tese de doutorado, ou seja, atuar no campo da pesquisa.

Dos sete coordenadores pedagógicos, quatro são efetivos na rede pública, dois efetivos na rede municipal e um não é efetivo na rede pública e nem na rede municipal. Esse fator compromete o bom desempenho do trabalho de coordenação na escola, pois se esse profissional no ano seguinte não tiver aulas atribuídas deixa de ser coordenador pedagógico. Assim, todo o investimento que a Secretaria de Educação realiza através de reuniões e orientações técnicas deixa de acontecer na escola, pois é preciso selecionar um outro professor para exercer essa função de coordenação. Desse modo, o trabalho na escola tem que recomeçar e muitas vezes esse recomeço influencia a sala de aula e o processo ensino e aprendizagem.

O coordenador pedagógico precisa criar vínculo com os professores. Para Souza (2008, p. 28), “não se pode apontar os erros diretamente, antes da construção de vínculos. Só quando os vínculos estão estabelecidos é que se torna possível lidar com as críticas, expor os não saberes, confrontar-se com as faltas“. Deve-se desenvolver atitudes de parcerias, responsáveis pelas mudanças da prática dos professores.

O trabalho de parceria é construído e demanda uma articulação entre professores e coordenadores pedagógicos, e isso também requer um tempo para se concretizar no interior da escola.

5.3 Os Coordenadores Pedagógicos e a sua Escolarização

Em um trabalho escrito, os coordenadores pedagógicos tentaram relatar a sua infância o seu período de alfabetização. As memórias fizeram evocar o período da infância em que estabeleceram o seu primeiro contato escolar.

Rememorar estas experiências, compará-las com sua prática profissional e compará-las com a prática dos professores alfabetizadores atuais, ou com situações de aprendizagem que estão sendo planejadas, foram intervenções importantes porque favoreceram a conscientização sobre a concepção de ensino e aprendizagem que praticam e que está presente nas propostas pedagógicas (passado e presente).

Convém lembrar que alguns escritores lembram da sua alfabetização com muita clareza. É o caso de Ana Maria Machado e de Graciliano Ramos:

Segundo Carvalho (2008, p. 13):

Ana Maria Machado aprendeu a ler muito cedo, decifrando jornais, com a ajuda esporádica de alguém, que vez por outra lhe ensinava os sons das letras, nada muito sistemático. A futura escritora ia juntando retalhos de informação e finalmente se descobriu lendo, para espanto da professora do jardim de infância, que pediu satisfações à família pela audácia de alfabetizar uma criança tão pequena. Interrogada, a mãe de Ana Maria negou o crime.

As recordações amargas de Graciliano Ramos (1953) começam pela figura temível do pai, que tentou ensiná-lo a ler à força de ameaças, gritos e pancadas de vara. A cartilha feia e mal impressa era um folheto de papel ordinário, que se desmanchava entre os dedos do menino, molhados de suor nervoso. Quando conseguiu aprender as primeiras letras descobriu que o sofrimento não tinha acabado.

Nos relatos desses escritores, fica evidente como as crianças ficam perplexas diante das letras, que naquele momento eram incompreensíveis, mas os pais e a escola exigiam que elas aprendessem.

Os relatos dos coordenadores pedagógicos que buscaram revisitar sua história como aprendizes são tão vivos e importantes quanto os dos escritores.

COP- A:

Eu morava em uma fazenda e todas as noites meu pai contava uma história ou lia para mim e meus irmãos, esses momentos marcaram o meu primeiro contato com o mundo letrado..

Ouvíamos as histórias com muito entusiasmo e penetrávamos no enredo, não tínhamos televisão e só assistíamos quando íamos a vila chamada Ruilândia, próximo ao município de Mirassol.

Adorava esses momentos que meu pai nos proporcionava, ouvir histórias, desenhar e pintar. Não fiz a pré-escola comecei a estudar já na primeira série, também não fui para escola já alfabetizada, pois não lia e nem escrevia convencionalmente, mas sabia recontar as histórias contadas pelo meu pai.

Fazia isso com muito orgulho, e naquela época recontar histórias não era valorizado pela escola, mas isso me deixava muito feliz. Tudo que o meu pai me ensinava através das leituras e das histórias eu procurava recontar para as coleguinhas de classe.

Recordo bem da minha professora alfabetizadora. Não lembro o seu nome, mas lembro da forma como me ensinava; segurava na minha mão e fazia os movimentos das letras e dizia o nome das mesmas

Fui alfabetizada pela Cartilha Caminho Suave e um fato marcante nesse período foi que ao final da 1ª série recebi um prêmio, a primeira aluna a aprender a ler, ganhei o livro de estória de Chapeuzinho Vermelho, nunca mais esqueci desse momento, lia e relia até as páginas ficarem feias de tanto folhear.

Percebe-se, no primeiro parágrafo do relato da COP-A, seu importante envolvimento com o contexto letrado. Segundo Imbernón (1999, p. 47) “a escola nunca foi o único agente da alfabetização inicial ou do aprofundamento desta, nem antes da invenção da imprensa, nem depois dela e muito menos o será na era das novas tecnologias da informação“. Isso demonstra que a família tem papel importante nessa apropriação.

Ela menciona que recontava as histórias e que a escola da época não valorizava o recontar. Tal fato demonstra que ela conhecia o texto de memória, a sua organização temporal e casual. Hoje, a escola tenta recuperar essa habilidade, pois uma das estratégias de leitura é utilizar o texto que a criança sabe de cor e deixá-la fazer o ajuste do falado ao escrito quando lê.

Esse contato com os livros de histórias revelado pela COP-A nos reporta a T. Colomer e A. Camps (2002, p. 64): “a familiarização de todos os meninos e meninas com o mundo da escrita deve constituir o primeiro objetivo da atuação escolar no ensino da leitura“. A escola precisa intensificar o contato com os textos escritos que, não só preservam o sentido como também o seu uso na sociedade.

Nesse relato confirma-se a idéia de Tolchinsky (2001, p. 141) que esclarece:

As diversas relações que distintas famílias podem ter com a língua escrita irão tingindo as primeiras experiências infantis e contribuirão para a construção dos esquemas de assimilação de futuras experiências leitoras. Quando há continuidade entre as maneiras de ler e de escrever às quais a criança estava acostumada e as que recebe na escola, ela terá mais pistas para inferir os textos oferecidos pela escola. Quando há uma descontinuidade total, a assimilação do que é oferecido pela escola, as pistas para a sua interpretação, são muito mais escassas, e as crianças não conseguem inferir significados.

Há de se considerar que também existem as exceções, filhos de famílias analfabetas que conseguem desenvolver a competência leitora e escritora, provavelmente, esses devem conviver com situações sociais não familiares que privilegiam a língua.

COP- B:

Minha escolarização começou um pouco antes de 1964, ano em que fui matriculada no Grupo escolar do Periquito (zona rural da cidade). Na realidade minha alfabetização ocorreu antes porque minha irmã iniciou sua escolarização em 1962 e eu participava das suas tarefas escolares e também brincávamos de escolinha.

Fui alfabetizada pelo método de memorização através da Caminho Suave, até hoje tenho sua página impressa em minha memória por Print Screen Sysrq (tecla do computador).

Quando minha professora Maria Luiza Gerônimo percebeu que lia corretamente e com autonomia, pregou alguns castigos, mas reconheço que isso não causou-me nenhum trauma.

Não fui uma criança adepta da leitura, pois, não convive em ambiente letrado. Os meus pais não liam e a minha professora também não proporcionava momentos de leitura para classe.

Quando adolescente lembro-me de ter lido muitas fotonovelas, revista Capricho, não sentia prazer nos livros indicados pelos meus professores como: Graciliano Ramos, José de Alencar, Machado de Assis e outros. Hoje entendo que não tinha conhecimento prévio para entender essas leituras.

Recordo também que no início da minha alfabetização tive muitas dificuldades em matemática com resolução de problemas. Com o tempo fui superando essas dificuldades, no Ensino Médio participei de Olimpíadas de matemática conseguindo o primeiro lugar na classificação.

E retomando a questão da leitura, o ler por fruição somente veio acontecer depois de muito tempo, eu já havia concluído o magistério e estava iniciando a minha carreira como professora primária.

Mais uma vez fica evidente que a alfabetização não ocorreu na escola, apesar de a família não ter o hábito de leitura e nem a escola ter oferecido

condições para o desenvolvimento dessa competência, a aprendizagem ocorreu na interação com outra criança.

Para Vygotsky (1998, p. 11), “a interação social e o instrumento linguístico são decisivos para compreender o desenvolvimento cognitivo“. Observa-se também no relato da COP- B que a professora nunca incentivou a leitura. Buscando conceituar a leitura ao longo dos anos, percebe-se que ela foi vista como objeto de ensino e não como objeto de aprendizagem dentro da escola, ensinou-se a ler decifrando palavra por palavra e de forma linear, sem a preocupação com a compreensão. Para muitos professores, essa compreensão aconteceria de forma automática, bastava a criança decifrar que ela já compreendia. Hoje sabe-se que o professor pode valer-se de estratégias de leitura para fazer a criança, não só decifrar, mas também compreender o significado do que está sendo lido.

Segundo Lerner (2002, p. 79):

Para que também se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas, que deve cumprir uma função para realização de um propósito que ele conhece e valoriza. Para se transformar em um objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista da criança.

É fundamental que a leitura seja oferecida na escola com os seus diversos usos que tem na vida social. Usa-se a leitura para informação, estudo, diversão e etc.

As crianças precisam conhecer os diferentes propósitos da leitura e, para que ocorra esse aprendizado, a escola precisa investir maciçamente nos diferentes tipos de textos.

COP-C:

Quase não me recordo da minha alfabetização somente de alguns fragmentos, algo que ainda ficou registrado na minha memória; as inseguranças do meu primeiro dia de aula, o nome da minha professora Maria Luiza, sua meiguice, em acariciar o meu rosto tocar nos meus cabelos e também a cartilha Caminho Suave.

A COP-C demonstra que as lembranças da escola não fizeram parte do seu mundo infantil, somente alguns fragmentos estão no reino da memória.

Percebe-se que a escola ou o ensino oferecido teve pouco significado para ela a ponto de não conseguir recordar fatos importantes, como a forma que sua

professora a alfabetizou. A própria Cartilha Caminho Suave não lhe era interessante, não fazia parte da sua realidade linguística. Mendonça (2007, p. 30) esclarece que “a cartilha ignora a realidade linguística do aluno quando trabalha com textos que não contemplam a sua experiência de vida, desenvolvendo, assim, um trabalho descontextualizado.”

COP- D:

Minha primeira série foi em uma escola isolada do Sítio Ponte Torta, não me recordo o nome da professora, só me lembro que antes do ano terminar mudamos para o município vizinho, fui estudar em uma escola que se localizava no centro da cidade.

Minha professora foi D. Maria Helena gostava muito dela e nunca tive dificuldade em freqüentar a escola, minha Cartilha foi a Caminho Suave.

Cursei o primário nesta escola, na 3ª série me despentei em matemática era a melhor aluna da classe e hoje percebo que a professora também gostava muito de trabalhar matemática.

Ela se empenhava mais em nos ensinar resolver os probleminhas do que com a leitura e a escrita. Naquela época não tínhamos livros de histórias não éramos repertoriados com a leitura.

Cantarolávamos o alfabeto por várias vezes, e também copiávamos muitas coisas e a professora se preocupava com o traçado das letras. Sempre gostei de estudar não tive dificuldade em nenhuma disciplina, sempre fui atenciosa e evitava faltar às aulas.

Para a merenda tínhamos que levar um legume para acrescentar na sopa. O uniforme era impecável, meia comprida, laço no cabelo, saia de prega e blusa branca, o respeito pelo diretor e pela professora era muito grande.

Foi um tempo marcante porque brincávamos muito no recreio, éramos alegres e o interesse pela escola era muito.

A escola, para a COP-D, se resumia em um ambiente agradável onde a disciplina tinha prioridade, o respeito e a obediência eram superiores a qualquer aprendizagem.

No cantarolar o alfabeto, a associação de estímulo e resposta era a forma que a escola entendia a aprendizagem das crianças. Fazer cópias foi uma prática que, por muitos anos, perdurou também no trabalho do professor, porque acreditava-se que copiar um texto ensinaria a criança a ler e escrever.

As pesquisas realizadas nesse campo da lectoescrita, principalmente a de Ferreiro e Teberosky (2002, p. 34), apontam que:

Quando se encara a escrita como uma técnica de reprodução do traçado gráfico ou como um problema de regras de transcrição do oral, se desconhece que, além do aspecto perceptivo-motor, escrever é uma tarefa de ordem conceitual.

Quanto à leitura, a COP-D diz que não foi repertoriada e que a escola não oferecia livros de histórias. A escola não tinha um trabalho sistemático com o letramento que, segundo Kato (apud Mortatti, 2004, p.87): “está centrado nas práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças por elas geradas em uma sociedade, quando esta se torna letrada“. Às vezes, os hábitos de leitura ocorrem no ambiente familiar, outras vezes pela própria história de vida, mas o aprendizado da leitura e a formação de leitores em grande proporção ocorrem na escola com uma política de leitura implementada pelos governantes.

Reconhece-se que a tradição escolar definiu durante muito tempo como conteúdo da leitura o aprendizado da decifração, então apenas a cartilha era utilizada.

Colomer (2002, p. 68) comenta que:

A escola tratou a leitura como se fosse uma capacidade para ser utilizada sempre da mesma forma e não incluía no aprendizado da leitura a consideração de que as habilidades necessárias para proceder eficazmente em questões como buscar uma informação em uma enciclopédia, ler uma solicitação ou mergulhar em um romance devem ser exercitadas a partir de indícios textuais muito diferentes (ordem alfabética, divisão em exposição e demanda, etc) e de condutas absolutamente distintas (saltar ou seguir, avançar rápida ou lentamente, etc).

A escola hoje tenta desconstruir a ideia de que leitura é só decifração e tem procurado desenvolver essas habilidades citadas por Colomer. Não que a decifração não seja uma competência envolvida no ato de ler, mas, acima de tudo, ler é atribuir significados. A escola precisa formar leitores plenos e usuários dessa leitura em diferentes contextos.

COP- E:

Quando penso em alfabetização penso em Caminho Suave esse foi o primeiro livro que tive em minhas mãos quando entrei na escola. Nos primeiros meses exercício de coordenação motora fazia sempre um movimento de vai e vem com o lápis.

Não me esqueço das fileiras de bons alunos, médios e fracos, a memorização da tabuada do dois, a chamada oral que me causava pânico, o medo de errar causando mal estar.

O ditado, nem gosto de recordar, errar mais de cinco palavras tinha que copiá-la cem vezes. Os meus pais não aceitavam notas vermelhas.

Fui alfabetizada em um ambiente que não me agradava, para falar a verdade eu odiava a minha escola, decorar as letras do alfabeto, as famílias silábicas, nem as minhas doenças eram respeitadas, tinha que fazer as minhas tarefas de qualquer forma.

Não quero nem pensar nesta idade escolar, já passou, ainda bem que nessa vida tudo passa.

Percebe-se que o mundo simbólico, criado por muitas crianças, desmorona-se quando entram para a escola. As regras e a obediência rígida vão tomando lugar do colorido que as crianças carregam na infância.

O entusiasmo inicial perde-se ao longo dos anos escolares e o que resta é o que está sendo instituído pela escola, as normas a serem cumpridas, o desejo de aprender perde o encanto. Para esse COP-E, recordar a sua alfabetização é algo penoso que não vale a pena. A começar pelas atividades realizadas em sala de aula com base na memorização, nos exercícios de prontidão que não tinham nenhum significado, a implantação de fileiras homogêneas que, com certeza, geravam desconforto em muitas crianças. A chamada oral e a correção do ditado como forma de punição foram práticas que, ao longo dos anos, ficaram cristalizadas.

O ditado não é uma atividade inadequada, depende dos objetivos a serem alcançados. Pode-se fazer um ditado interativo no qual as crianças participam da escrita das palavras de forma mais reflexiva. Isso depende sempre da concepção de ensino e aprendizagem do professor.

COP-F:

Fui alfabetizada na 1ª série através da cartilha Caminho Suave, recordo - me pouco desse período de escolarização. Mas consigo resgatar na memória os textos incompreensíveis, que deviam ser memorizados, e mesmo assim me encantava com as letras que se juntavam e formavam palavras.

As minhas professoras das séries iniciais foram carinhosas, falavam comigo de forma tranqüila, delas consigo ter uma vaga recordação.

Não é de se estranhar que alguns professores não se recordem da maneira como aprenderam a ler.

Guardam imagens às vezes vagas: o rosto da professora, sua atitude diante de determinadas situações, seu nome e algum detalhe na maneira de se vestir, mas percebemos que a Cartilha Caminho Suave é presença marcante nos relatos.

A cartilha surgiu com a necessidade de um material mais específico para ensinar a criança a ler e escrever. O método utilizado é um trabalho com as sílabas, apresenta-se uma lição cuja palavra chave é normalmente ilustrada por desenho, inicia-se o trabalho destacando a primeira sílaba dessa palavra e desenvolvem-se as famílias silábicas.

Segundo Cagliari (apud MENDONÇA 2007, p. 29):

Abaixo das famílias silábicas vêm palavras quase sempre formada de elementos já dominados, que se somam aos da nova lição. Depois, a cartilha apresenta exercícios de montar e desmontar palavras, comumente de completar lacunas com sílabas, de forma mecânica e descontextualizada, que visam somente à memorização.

Essa metodologia continua sendo usada por professores, o suporte cartilha não está presente na sala de aula, mas as atividades mimeografadas ou xerocadas das mesmas estão nos cadernos das crianças.

COP-G:

Iniciei minha escolaridade aos 7 anos, porém não conclui o ano letivo, a professora gritava muito e jogava em nós giz, apagador, caderno o que tivesse em mãos. Essas atitudes me amedrontava a ponto de meu irmão ter que ficar na porta da sala comigo e mesmo assim não foi suficiente. Abandonei a escola no meio do ano.

No ano seguinte retornei, de volta a primeira série agora com 8 anos de idade só que desta vez tudo foi diferente tive atenção da professora que me cativou com seu jeito paciente e me conduziu a alfabetização.

Alfabetizada através da cartilha, lembro-me das lições que eu tanto adorava fazer, a primeira aluna a começar a ler, tirava as melhores notas, ou seja, as melhores da classe. E assim caminhei até terminar o Ensino Fundamental.

Iniciei o Ensino médio estudando à noite e de manhã cursava o Magistério sempre me esforçando para tirar boas notas. Ao término desses cursos fiquei 4 anos sem estudar devido as condições financeiras, mas sempre tive o desejo de retornar.

Somente depois que me casei pude voltar aos estudos, fiz Pedagogia e Pós Graduação me efetivei como professora do Ciclo I, recordo-me da minha professora alfabetizadora com carinho e acho

que me espelhei muito na sua postura profissional e foi assim que me tornei professora.

O relato da COP- G revela que, apesar da experiência desastrosa que teve em relação à primeira professora, no ano seguinte ela vivenciou uma experiência positiva em relação à outra professora.

Observa-se que tais professoras alfabetizadoras se diferenciavam na maneira de conduzir as crianças à leitura e à escrita. É importante sublinhar, portanto, que a afetividade possibilita, e sem dúvida, potencializa o aprendizado. Isso foi o que aconteceu no segundo ano relatado, em que houve o acolhimento da professora.

Pode-se aprender muito sobre tudo ao redor. As crianças geralmente sabem muitas coisas, sem que ninguém as ensinem e entram para a escola trazendo esses conhecimentos mas, por outro lado, para conhecer os conteúdos socialmente produzidos pela humanidade, precisa-se de um trabalho pedagógico sistematizado.

É nesse momento que a interação com a professora torna-se fundamental, e isso remete a Savater (1998, p. 42) que diz: “sempre temos que pedir a nossos semelhantes a chave para entrar no jardim simbólico dos significados“. Ao professor, compete ensinar a criança a compreender esses significados e não necessariamente a processar informações.

5.2.3 Reflexões sobre os relatos de escolarização dos coordenadores pedagógicos

Como citado no início desse capítulo, conhecer as lembranças escolares da alfabetização contribui para as reflexões propostas nesta investigação.

Ao verificar os dados coletados pelos instrumentos descritos e tendo em vista a pergunta da pesquisa: “*Quais são as intervenções do coordenador pedagógico que promovem a reflexão dos professores em sua prática de alfabetizar e letrar?*“, constatou-se proximidades e distanciamentos entre as diversas falas e, em relação às concepções de ensino e aprendizagem, identificou-se aspectos

importantes, dificuldade de escrever um relato, dificuldade de fazer registro da sua prática pedagógica e a falta de espaço para estudo e reflexão no interior da escola.

No momento em que os coordenadores pedagógicos encontraram um espaço para refletirem sobre os relatos que fizeram sobre sua alfabetização, eles perceberam o quanto precisam buscar novos subsídios teórico-práticos para atender os professores das suas escolas em sua prática de alfabetizar e letrar.

Os coordenadores pedagógicos, ao tentar buscar na memória fatos e acontecimentos de seu processo de alfabetização, encontraram dificuldades para escrever e registrar suas memórias, e ao mesmo tempo, perceberam o quanto o registro é instrumento importante para seu trabalho.

Segundo Fujikawa (2006, p. 132):

Ao escrever sobre suas práticas, professores e coordenadores referem-se tanto ao objeto narrado (a aula, o planejamento, os conteúdos trabalhados, os momentos de formação) quanto às reflexões que fazem sobre si mesmos ao lidar com as diversas situações do cotidiano.

Abaixo, são transcritas as falas das coordenadoras pedagógicas quando tiveram que relatar sua alfabetização:

COP-C:

Eu não gosto muito de escrever a gente não pode somente relatar oralmente.

COP-F:

Muitas vezes não encontramos palavras adequadas para nos expressarmos como gostaríamos.

COP-:

Ah! podemos ler o relato e ir complementando na oralidade.

COP-B:

A nossa alfabetização não nos ensinou a fazer boas produções a nos tornar escritores e revisores dos nossos próprios textos aprendi isso com a vida (risos).

COP-E:

Como a teoria nos ensina, aprendemos a escrever escrevendo, passei a compreender um pouco mais essa questão da importância da escrita agora que estou na função de coordenador.

Ficou evidente, pelas justificativas, o medo de escrever e ser avaliado pela sua escrita, de não saber escrever de forma adequada, que fique legível e compreensível para o leitor.

Os coordenadores constataram que escrever exige não só a nossa coordenação motora, mas pensar no que escrever e a forma de como escrever. Ao escreverem sobre suas práticas, os coordenadores pedagógicos, segundo Fujikawa (2006, p. 130), “assumem seu posicionamento e a autoria do trabalho realizado, expressando o sentido que atribuem a seu fazer pedagógico”.

No momento da escrita desses relatos, já que eles mesmos disseram que não sabem escrever como deveriam, transpõem-se essas dificuldades para as crianças e para os próprios professores das suas escolas, quando precisam registrar os processos de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Os coordenadores, ao refletirem sobre o que é cobrado dos professores, sabendo que devem melhorar a sua competência escritora, simultaneamente, refletiram sobre a sua atuação como coordenadores pedagógicos. Já que não escrevem tanto ou tão bem quanto deveriam, como vão incentivá-los (professores) a fazê-lo?

Abaixo, a coordenadora pedagógica fez a seguinte afirmação:

COP-A:

Percebo que escrevo melhor no computador do que quando escrevo à mão, acho que o computador permite apagar, rever, trocar as palavras, não sei bem descrever isso, mas para mim me sinto mais à vontade, as palavras parecem que fluem mais.

Os coordenadores pedagógicos foram unânimes em afirmar que não só os professores, como eles mesmos, precisam investir na prática de leitura e escrita para que possam redirecionar o seu trabalho e dar (ou não) uma devolutiva aos professores.

No momento dessas discussões, também surgiu a reflexão sobre o trabalho realizado com as crianças sobre o gênero textual (relato). Esse gênero foi

tema de redação do SARESP da 4ª série de 2008. As crianças tiveram que mobilizar os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais do gênero: coerência/coesão, organizar o texto de forma lógica e produtiva, mecanismos linguísticos e textuais necessários.

As coordenadoras pedagógicas, sobre os relatos trabalhados com as crianças, disseram:

COP-A :

Foi difícil trabalhar esse gênero com as crianças, foi algo novo que até então não fazia parte da rotina de trabalho dos professores, e agora tendo que relatar a minha própria alfabetização isso ficou ainda mais evidenciado.

COP-D:

Tivemos pouco tempo para trabalhar esse tipo de texto com as crianças, isso nos pegou de surpresa, nós achávamos que a escrita de uma carta seria o tema pedido na redação.

COP-E:

A Secretaria de Educação não conhece a realidade das nossas escolas, quando a gente pensa que vai ser uma coisa é outra.

A dificuldade de trabalhar os diferentes gêneros textuais na escola é visível, isso já serve como indício para a pergunta dessa investigação. Teberosky (1996, p. 87) explica que:

Partindo de uma perspectiva de como se aprende a escrever; de outro, como os gêneros poderiam ser ensinados. Frequentemente, na escola, ambos os tipos de conhecimentos tem sido confundidos ou então são tratados de forma sucessiva: primeiro se ensina o aspecto técnico do ato de escrever, associado basicamente à alfabetização feita à base de ler e copiar palavras; em seguida, se trabalha a leitura e finalmente a produção de textos inteiros. Acreditamos que desde o começo do ensino deve-se relacionar os textos com os gêneros a que pertencem e com a disposição, o formato, o suporte, etc, das suas formas.

O modelo de texto que a cartilha traz ainda é muito usado pelos professores, os conhecimentos descritos por Teberosky (1996) não são ensinados de forma sistemática, dificultando o aprendizado das crianças, o professor não faz o que não compreende.

Nessas discussões, além das questões sobre os gêneros textuais, os coordenadores pedagógicos também se queixaram do pouco espaço de reflexão que a escola oferece.

COP-B:

As reuniões semanais não são suficientes, alguns professores procuram pensar e refletir sobre a sua prática para aprender, reaprender o seu trabalho, mas nem todos agem dessa forma.

COP-G:

Às vezes eu saio frustrada da reunião de HTPC, que é uma vez na semana, não dá para fazer quase nada e determinados professores não colaboram, sem contar que todos os recados são discutidos na reunião, aí que a coisa desanda, às vezes tenho dificuldade de retomar o trabalho que estava fazendo, fica uma conversa na sala (risos).

COP-A:

Tenho tentado focalizar ao máximo a aprendizagem das crianças e ouvir os professores quanto ao trabalho com os guias de orientação didática do ler e escrever. A minha diretora já fez os cursos de alfabetização, quando foi ATP (assistente técnico pedagógico), ela me dá a maior força. Então procuro aproveitar essas reuniões semanais para isso.

A reunião no interior da escola é fundamental para despertar e fortalecer posturas educativas e reflexivas na medida em que possibilita a interação do coordenador pedagógico com os professores, gerando discussões coletivas sobre a sala de aula e a instituição de uma forma geral.

Segundo Bruno (2008 p. 81):

O tempo para a reflexão coletiva e para o estudo individual seria uma condição básica primeira para efetivar o desejo de mudança. Seria a condição para se estimular o próprio desejo de mudança. Assim, a condição tempo aliada à condição e oportunidade de orientação provocativa de reflexão, pode ser exercida pelo coordenador pedagógico.

Esse espaço na escola precisa ser bem utilizado já que, para alguns coordenadores, o tempo é pouco e eles acabam tendo que dividi-lo para outros assuntos cujo foco não está na aprendizagem das crianças.

No momento em que escreviam sobre seu processo de escolarização, os coordenadores refletiam sobre a sua atuação na escola e os procedimentos adotados pelos seus professores quanto ao ensino e aprendizagem.

Isso faz recordar Schön (apud por AMARAL 1996, p. 97):

A reflexão na ação ocorre quando o professor reflecte no decorrer da própria acção e vai reformulando, ajustando-a assim a situações novas que vão surgindo. A reflexão sobre a acção acontece quando o professor reconstrói mentalmente a acção para analisar retrospectivamente. O olhar a posteriori sobre o momento da acção ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante acção e como resolveu os imprevistos ocorridos. O professor toma consciência do que aconteceu por vezes através de uma descrição verbal.

Assim, pensar na ação dos coordenadores pedagógicos, nas discussões que emergiram dos relatos, serviu para olhar os processos formativos considerando a memória docente como algo que é construído e refletido a partir do processo de tornar-se aluno. Permitiu também conhecer o que eles pensavam sobre a escola, atitudes e imagens que efetivaram ao longo da escolarização. Esses são pontos que precisam ser levados em consideração quando quer se descobrir as intervenções que os coordenadores realizam no seu trabalho, o porquê de determinadas escolhas.

Muitas vezes os coordenadores não conhecem de antemão a solução para os problemas que surgem em sua prática, e, segundo Perrenoud (2002, p. 11):

Isso não pode acontecer sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência. Um profissional nunca parte do nada, tenta não reinventar a roda, considerando as teorias, os métodos já testados, a jurisprudência, a experiência, os gêneros consagrados e o estado da arte.

Sabe-se que, além desses conhecimentos citados por Perrenoud, a construção da autonomia no trabalho é importantíssima, as condições de trabalho, o tempo gasto na atividade, os materiais. Tudo isso parte da ação do coordenador pedagógico junto aos professores.

5.4 O que Relatam os Coordenadores Pedagógicos Sobre a Sua Prática

Acredita-se que a inovação pedagógica só se torna válida se for construída a partir do diálogo e da negociação entre coordenadores e professores.

O trabalho do coordenador pedagógico, para Garrido (2008, p. 09), “é subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções metodológicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho“. É propiciar condições para essa reflexão, apresentar caminhos que contribuam para a melhoria da aprendizagem e a evolução das crianças. Só que, muitas vezes, esses profissionais se sentem inseguros, pois o seu cotidiano é marcado por situações imediatistas que se distanciam dos seus propósitos e de suas intenções.

Os coordenadores pedagógicos relataram, de forma sucinta, a sua prática pedagógica e discutiram as suas respostas. Surgiram desses relatos alguns aspectos, a relação interpessoal (coordenador pedagógico) e a dificuldade de executar a sua função.

COP-A:

No início do meu trabalho encontrei muita dificuldade, em aprender minha função, a executar determinadas tarefas, a organização dos horários o compromisso com a documentação, a organização dos HTPC.

Tive dificuldade de relacionamento com professores que não gostam de participarem de HTPC, não tem respeito mútuo, divergem do que eu comento, não aceitam trabalhar com o novo programa, fazem crítica.

A mudança nunca foi algo tranquilo e sem resistência, no texto da coordenadora fica evidente. Essa habilidade de relacionar com o outro, ouvir e conviver deve ser aprendida como tantas outras. Como aponta Almeida (2008, p. 78), “no contexto da teoria rogeriana, ouvir está ligado às condições facilitadoras, condições necessárias para uma relação interpessoal produtiva“.

Na realidade, as coordenadoras pedagógicas são professoras e estiveram em sala de aula. Elas conhecem esse espaço e os processos

pedagógicos, mas, muitas vezes, isso dificulta o seu trabalho na escola, ocorre a não aceitação por parte das professoras, o boicote, o ciúme, a inveja.

As professoras acabam buscando justificativas para não aceitar o novo e se esforçam para que o trabalho permaneça como está. E os alunos, inocentes, são prejudicados.

É nesse momento que o coordenador pedagógico deve se mostrar tranquilo, ganhar o respeito através da competência e estabelecer vínculo afetivo, para que haja mudança na prática dos professores.

COPB:

A minha prática é marcada por situações muitas vezes desordenadas, nos deparamos com questões positivas e negativas.

Alguns professores são assumidos, só o HTPC não basta para sanar suas dúvidas eles me telefonam a noite, me procuram nos intervalos das aulas, contam como as suas aulas estão acontecendo. Outros me evitam não se manifestam no HTPC, dão aulas de improviso, sem preparo e não tem objetivos definidos.

Também acho que o tempo é pouco para exercer minha função a semana poderia ter 10 dias letivos, as capacitações que tenho que participar e o cotidiano da escola, resolvendo problemas, me tiram das tarefas pedagógicas

A minha dificuldade é a falta de tempo que tenho. As vezes isso me impede de melhorar e me preparar para apoiar os professores.

Sinto que de forma geral sou bem aceita pelo grupo, quando questiono as rotinas de trabalho de determinados professores eles tentam justificar de alguma forma mas fica evidente que não estão trabalhando de acordo com a proposta da Secretaria de Educação.

Quero que as crianças avancem nas suas aprendizagens, um trabalho diferenciado com bons textos é fundamental, mas não desisto na mudança das suas práticas.

O trabalho do coordenador é marcado pelas relações interpessoais que se estabelecem no interior da escola, seja com os professores entre si, professores e alunos, professor e diretor, etc.

O coordenador pedagógico percebe o movimento do grupo, os que avançam e os que retrocedem. É esse olhar que vai direcionar a sua prática.

Como esclarece Placco (2008, p. 56), “olhar da ação indicando caminhos, analisando alternativas, renunciando resultado e propondo a superação de obstáculos”.

A aceitação pelo grupo que a coordenadora diz ter e o não desistir revelam que ela tenta aceitar os professores como são e não se desgasta com seus desempenhos, mas se esforça para mudar as suas práticas.

A primeira justificativa para o não desempenho de sua função é a falta de tempo, isso demonstra que o improvisado não está somente na aula dos professores, mas também no desenvolvimento do trabalho do coordenador. A falta de tempo faz com que se criem improvisos para resolver situações que surgem, às vezes frustrando as intenções.

COPC:

No meu trabalho, observo o quanto às professoras necessitam de atenção procuro sempre fazer com que sintam bem.

Trago sempre material diversificado e oriento para facilitar e melhorar a qualidade do ensino aprendizagem de nossos alunos.

O não reconhecimento de sua real função, a de coordenação pedagógica, muitas vezes dificulta uma análise mais aprofundada das questões pedagógicas.

O coordenador pedagógico não pode perder de vista a sua tarefa, a de criar ações e intervenções para que os professores melhorem nas suas práticas de sala de aula. Essas ações devem ser, segundo Torres (2001, p. 45), "Ações partilhadas do coordenador pedagógico com os professores, nas quais ambos se debruçam sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas, buscando novas respostas e novos saberes, ao mesmo tempo."

Ser bonzinho e atencioso não é suficiente, as relações interpessoais e as relações pedagógicas precisam caminhar juntas.

COP-D:

Gostaria muito de estar em sala de aula, como passei no concurso de coordenador quis vencer mais esse desafio, ingressei em julho de 2008, senti muita dificuldade no meu dia a dia com certas colegas de trabalho que não conseguiam me identificar como uma pessoa que viria para ajudá-las.

Neste ano, houve uma rotatividade de professores vieram para minha escola professoras novas, não tenho dificuldades em fazer as correções necessárias e nos identificamos muito.

No início a maior dificuldade era conscientizá-las da rotina semanal que contemplasse leitura, sequência didática de atividades,

projetos tudo de acordo com as sondagens diagnóstica realizadas bimestralmente com as crianças.

Hoje percebo o quanto avançaram, tenho dificuldade em atendê-las nas suas salas quando solicitada por conta do meu tempo, que acaba sendo pouco e me desvia da função pedagógica.

Mas ficamos felizes quando percebemos os avanços das crianças. Tento desempenhar o meu papel de formadora de professores o melhor que posso e encontro nelas a força para não desanimar.

O relato da coordenadora demonstra uma expectativa depositada nas novas professoras, anulando, dessa forma, a rejeição que sentia do grupo anterior.

As tentativas de fazer valer o seu trabalho, a impotência que outrora acontecia se transformaram em um processo de amadurecimento.

Segundo Almeida (2006, p. 78):

O trato satisfatório com os relacionamentos interpessoais é condição sine qua non para o desempenho de suas atividades, dado que sua função primeira é a de articular o grupo de professores para elaborar o projeto político pedagógico da escola. Levar os professores a definir objetivos comuns e a persegui-los em conjunto é tarefa que não será atingida se não houver a constituição de um grupo coeso, embora a coesão seja um processo lento e difícil. Na verdade, relações interpessoais confortáveis são recursos que o coordenador usa para que os objetivos do projeto sejam alcançados.

A coordenadora reconhece as boas relações para o desenvolvimento de um bom trabalho, também demonstra preocupação quanto ao acompanhamento da prática pedagógica em sala de aula, e uma certa frustração de não poder atender aos professores devido às funções atribuídas.

COP-E:

Tenho pouca experiência na coordenação, apenas três meses ainda estou em fase de conhecer o grupo, mas durante as reuniões semanais tenho procurado estudar com eles. O grupo é participativo procuro ouvi-los para construir um bom relacionamento.

Apesar da inexperiência na função e da fase de adaptação, o ouvir o outro subentende-se em querer compreender, é tentar captar o que está por trás da fala.

Para Silva (2004, p. 81):

Um grupo permeado de empatia, de responsabilidade mútua, de preocupação com o eu e com o outro, que assegura a participação sem medo de arriscar, de escolher, de se envolver, favorece um clima de pertencer, de compartilhar, em direção ao crescimento de todos, mobilizando toda escola para a conquista de seus objetivos e a satisfação de expectativas.

Para esse coordenador, em primeiro lugar, ganhar a confiança do grupo é fundamental para depois partir ativamente para a análise das práticas pedagógicas adotadas pelo grupo.

COP-F:

Gosto das atribuições que são conferidas nesta função, acredito que tenho algumas características que são necessárias para um bom desempenho como coordenadora pedagógica: bom relacionamento com professores, atitude de liderança, disponibilidade, boa vontade para atender aos professores, atitude democrática (não me esquecendo nunca das dificuldades de uma sala de aula).

Algumas tarefas não são fáceis, pois às vezes, dependemos de outras pessoas, não são todos que abraçam a causa da escola. Alguns oferecem resistência em adotar posições e metodologias, executar fielmente o projeto pedagógico.

Mas, neste embate percebe-se que após expor o meu ponto de vista como coordenadora pedagógica, e abrindo espaço para que os professores também possam expor os deles chegamos a um consenso satisfatório.

Um grande ponto de dificuldade para mim é auxiliar os professores em resolver os problemas que emperram o aprendizado dos alunos, mas não desistimos da luta tentamos sempre novas opções.

A negociação faz a diferença no trabalho dessa coordenadora, ela demonstra que é importante conhecer e compreender o grupo. Essa parece ser a primeira atitude, ou seja, a mais valorizada por ela, já que ela trabalha com liderança de pessoas.

Quando se trabalha em grupo, as diferenças ficam latentes, o que vale é enfrentar essas diferenças e encontrar caminhos.

Segundo Souza (2006, p. 33), “Se queremos que os nossos professores considerem a heterogeneidade de seus alunos, é preciso que o coordenador desenvolva um trabalho com grupo de professores que considere suas diferenças”.

O grupo não pode ser um amontoado de pessoas com conhecimentos, atitudes iguais, a homogeneidade não deixa o grupo crescer.

O pensar e o agir, levando em consideração a heterogeneidade, exigem do coordenador muito investimento nos relacionamentos.

As dificuldades que a coordenadora diz encontrar no seu trabalho não são de relacionamentos, mas de orientar de forma adequada esses professores para que em sala de aula consigam-se bons resultados de aprendizagens.

COP-G:

Ao iniciar como coordenadora pedagógica, encontrei muitas dificuldades, pois o grupo se compõem de professores com níveis diferentes de conhecimento.

Professores com experiência e tempo serviço e outros iniciando este ano que não preparam aula, e outros que acham que sabem muito.

No início do ano no planejamento já comecei ter problemas com uma professora devido o horário do HTPC, às vezes sou humilhada perante o grupo, tento manter o equilíbrio.

Porém, há momentos bons quando percebo professores se esforçando para fazer o melhor, acredito que se a equipe vai bem o mérito é de todos, se vai mal também me sinto culpada.

Apesar dos problemas tenho apoio da diretora que me orienta e faz caminhar.

A relação interpessoal está em foco no trabalho dessa coordenadora que ainda não conquistou o respeito de todo o grupo, o que dificulta o desenvolvimento do seu trabalho.

Nesse campo de disputa está em jogo autoridade com competência. O domínio da teoria e da prática, a atualização constante, o saber ouvir, ainda que existam conflitos, tem que ser colocado em prática. Não dá para ser bonzinho, as intervenções no grupo têm que ser pontuais.

Almeida (apud VIEIRA 2008, p. 91) afirma, “o falar autêntico, o ouvir ativo e o olhar atento são habilidades de relacionamento interpessoal.”

Os relacionamentos devem ser construídos em espaços legítimos e com diálogos verdadeiros, isso são conquistas.

Com esses relatos, procurou-se encontrar pistas que ajudassem a encontrar respostas para o problema da investigação, que visa estudar as intervenções do coordenador pedagógico, que promove a reflexão dos professores alfabetizadores em sua prática de alfabetizar e letrar.

Considera-se, portanto, que a relação interpessoal tem total influência sobre as questões pedagógicas. O coordenador pedagógico precisa reconhecer, no

grupo, sentimentos que vão surgindo, procurando equilibrar, favorecendo com isso as mudanças nas concepções de aprendizagens. Almeida (2004, p. 26) aponta que, “o ensino é uma profissão relacional, que é o professor, com suas palavras, seus gestos, seu corpo, seu espírito, que dá sentido, luz ou sobras às informações.”

O autor segue argumentado que “o ensino é profissão relacional”. Observou-se, nos relatos das coordenadoras, uma diferença. Algumas conseguem manter um bom relacionamento, ainda que no meio de conflitos, e percebem que precisam ouvir os professores para planejar, outras ainda não conseguiram assumir a sua função de coordenação, são às vezes manipuladas pelas falas dos professores, esquecendo que a autoridade tem que vir com competência, como citado anteriormente. Se isso não ocorrer, o trabalho fica desordenado, não se consegue obter de modo satisfatório os processos de ensino e aprendizagem. Os professores necessitam de orientação que vão ao encontro de suas reais necessidades, que fazem acontecer na sala de aula, eles devem disponibilizar, no contexto da aula, as informações que receberam.

Vale ressaltar que Amaral; Moreira e Ribeiro (1996, p. 103) dizem:

Aprender é reconstruir, remodelar, integrar o novo no conhecido. Pela reconstrução das crenças, o professor vai alterar as suas práticas, apercebendo-se de que o ensino não é uma realidade mutável, definida por outros, mas contestável na sua essência. Pela (re) construção das imagens do seu ensino, presentes nas suas particularidades, o professor vai ganhando gradualmente controlo sobre ele, de modo a que se sinta e torne capaz de decidir o que é melhor para a sua prática (teorização), tornando se também ele gerador de teorias (privadas) que progressivamente se vão aproximando das teorias públicas. Aproxima-se a teoria da prática, o pensamento da acção, o mental do manual, o professor do investigador.

A autonomia vai se construindo quando o conhecimento se baseia na investigação e também na experiência da sala de aula.

Procurou-se, com os relatos, não só explicitar as relações interpessoais como um ponto importante para o desenvolvimento do trabalho realizado junto aos professores, mas também expor as dificuldades que os coordenadores encontram para exercer sua função e também a dificuldade para implementação de um espaço para reflexão do que fazem e do que pretendem fazer na escola.

As relações interpessoais, em alguns depoimentos colhidos, são pedra basilar e, para outros, as dificuldades se encontram no como ajudar a sanar as dificuldades na aprendizagem.

Nos relatos anteriores, ficou explícito pelos coordenadores pedagógicos que há a necessidade de eles desenvolverem mais a sua competência leitora e escritora para redirecionarem o seu trabalho.

E cabe aos professores alfabetizadores, tentar mudar a sua forma de alfabetizar, lendo, estudando, praticando e refletindo sobre as orientações oferecidas pelos seus coordenadores pedagógicos.

5.5 As Sessões Reflexivas

Nas sessões reflexivas que ocorreram na escola e também na Diretoria de Ensino, os coordenadores pedagógicos puderam refletir e discutir sobre a competência gestora que desenvolvem e sobre a dimensão pedagógica do seu trabalho.

Para essa reflexão, foram apresentadas questões que orientaram as sessões, Amaral (1996, p. 102) indica que, “devem fazer-se perguntas que procurem desvendar as forças sociais, culturais e políticas que tem vindo a moldar o ensino e que impedem os professores de mudar as práticas mais enraizadas”.

Por trás de cada pergunta lançada nessas sessões, procurou-se verificar as fases (descrever, confrontar, interpretar, reconstruir). Segundo Smyth, apontado por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 103) cada fase significa:

Descrição: O que faço? O que penso? O primeiro passo a ser dado para levar o professor a iniciar uma tarefa de reflexão passa pela resposta a esta pergunta. A descrição das práticas de ensino, que se situa no nível técnico da formação, poderá ser feita através do recurso à narrativa, sempre com intuito da descrição objetiva, como um passo necessário a uma posterior interpretação e valoração.

Interpretação: O que significa isto? O objetivo dessa fase é descobrir os princípios que informam as práticas, as teorias subjacentes, através do diálogo consigo próprio e com os outros.

Confronto: Como me tornei assim? Nesta fase procura-se que o professor, através da consideração de concepções e práticas alternativas, possa questionar a legitimação das teorias subjacentes ao seu ensino.

Reconstrução: Como me poderei modificar? Aprende é reconstruir, remodelar, integrar o novo no conhecido. Pela reconstrução das suas crenças, o professor as suas práticas, apercebendo-se de o ensino não é uma realidade imutável, definida por outros, mas contestável na sua essência.

As discussões, tendo como base essas fases, obrigavam os coordenadores pedagógicos a refletirem e compreenderem que suas ações educativas são construções que vão sendo moldadas por valores sociais e culturais, e que acabam por exercer uma certa influência sobre a sua maneira de pensar e agir na educação.

Nas sessões reflexivas, optou-se por não fazer em todas as questões uma análise individual, como foi realizado nos relatos sobre a escolarização e sobre as práticas pedagógicas dos coordenadores. A análise foi realizada considerando o conjunto de respostas, pois muitas delas foram bastante semelhantes.

5.5.1 Perguntas que orientaram as sessões reflexivas

Nas sessões reflexivas, as perguntas foram divididas em dois blocos, optou-se por essa divisão pelo pouco tempo, pois essas reuniões ocorreram quinzenalmente com duas horas de trabalho.

Nesse momento, os coordenadores pedagógicos definiram o conceito de gestor, suas competências e situações provocadoras de sentimentos positivos e negativos em seu trabalho. Primeiramente eles discutiram e depois escreveram. Abaixo, seguem as respostas de dois coordenadores pedagógicos que resumem as de todos.

COP-E:

Como gestor, o coordenador pedagógico deve reunir em seu perfil profissional características que lhe possibilitem: observar, pesquisar e refletir sobre o cotidiano de forma a aprimorá-lo conscientemente; compreender os condicionamentos políticos e sociais que interferem no cotidiano escolar para promover a investigação na sociedade.

Deve socializar informações e conhecimento na busca do diálogo permanente com a comunidade intra e extra escolar.

COP-F

O conceito de gestão dentro de uma unidade escolar, pode ser definida de uma maneira geral como a capacidade de administrar as

questões pedagógica, administrativas e ainda administrar recursos financeiros.

Para gerir uma instituição com responsabilidade e eficiência é necessário que um gestor desenvolva as seguintes competências: ser articulador, ser democrático, ser capaz de ter uma visão dialética, ser líder.

Estes são alguns itens que devem ser exercidos pelos gestores, pois uma instituição educacional além de todos os aspectos que uma empresa apresenta, ainda deve desenvolver a aprendizagem em sua clientela escolar com eficiência.

Percebe-se nas falas e discussões que existia uma clareza dos conceitos em nível teórico, provavelmente adquiridos pelo material da Secretaria de Educação sobre o Gestor e outras obras que tratam desse assunto.

Os conceitos relatados divergem dos relatos anteriores realizados por eles sobre a sua prática, nos quais a dificuldade dessa relação interpessoal ficou explícita. A dificuldade da escrita e a falta de estudos revelam uma dicotomia entre o falar e o fazer. Nesse fato reside uma inconsistência da prática dos coordenadores, uma vez que eles descreveram bem a sua função gestora, mas vivem o desafio de colocar essa função em prática.

Dessa forma, percebe-se que esses conceitos ficaram muito mais na fase da descrição, do que da interpretação e do confronto.

Apesar de os relatos anteriores terem esclarecido pontos dificultadores e facilitadores da prática dos coordenadores, foram lançadas outras perguntas com o objetivo de que se aproximassem do processo de ensino e aprendizagem. A pergunta pedia que eles revelassem situações provocadoras de sentimentos positivos e negativos no dia a dia da escola. Em suas discussões, eles revelaram:

COP-A:

O que mais me gratifica é ver que o que planejei ou orientei dar bons resultados, a aprendizagem dos alunos. O que me deixa triste é quanto ao uso de equipamentos na escola, fico aborrecida quando preciso usar o computador, scanner ou a impressora e não dá certo, não tem thoner ou tem outra pessoa usando o computador. Não consigo realizar a minha programação tenho vontade de ir embora.

COP-B:

O que é positivo para mim é aplicar e analisar as sondagens diagnósticas sobre as escritas das crianças e ver os seus avanços, e não é satisfatório perceber que algumas crianças não caminharam

como o esperado. A alguns professores não gostam dos HTPC, principalmente os especialistas (Ed. Física e Artes).

COP-C:

Positivo quando os professores fazem perguntas para mim, isso demonstra o interesse em aprender, quando o professor relata que o aluno conseguiu aprender as atividades propostas.

O negativo quando o professor relata que já tentou de várias maneiras ensinar o aluno e ainda não conseguiu o seu objetivo.

COP-D:

A situação provocadora de sentimentos positivos é ver a equipe escolar batalhando para cumprir seus objetivos, se esforçando no trabalho individual e em duplas com as crianças. A preocupação, a dedicação, o carinho com as crianças, tentando transformar seu ambiente em acolhedor, de modo que todos possam caminhar mais tranquilos.

O negativo é quando nos deparamos no dia a dia com os problemas sociais, emocionais, famílias descomprometidas com o estudo dos filhos, e até mesmo ausência na escola e o aluno buscando superar todas essas carências no professor, coordenador e funcionário.

COP-E:

Situações positivas quando realmente vejo os desafios sendo vencidos, isto é, as crianças sendo alfabetizadas, a escola proporcionando uma boa qualidade de ensino e metas sendo alcançadas como nas avaliações do Saresp.

As situações negativas; salas superlotadas, professores desmotivados, faltando compromisso com a educação.

CO-F:

Sentimentos positivos: atingir os objetivos propostos quanto ao ensino aprendizagem, coleguismo, amizade e o desenvolvimento do trabalho coletivo.

Negativo é o sentimento de impotência em resolver problemas de aprendizagem, isso causa uma certa insatisfação, pelos os resultados não alcançados.

COP-G:

O que aponto como positivo, quando vejo crianças e pais satisfeitos com o trabalho dos professores. Negativos quando os professores não aceitam minha ajuda em sala de aula por pensarem que sabem tudo, quando reclamam do HTPC e tentam tumultuar.

Nas questões sobre as situações positivas e negativas no dia a dia da escola, o foco esteve sobre: ensino/aprendizagem na alfabetização das crianças e nos resultados visíveis pelos mapas de sondagens realizados bimestralmente. Isso já era o esperado, pois existe uma certa preocupação dos coordenadores em fazer acontecer na escola.

Quanto às situações negativas, surgem: a não aprendizagem das crianças, a impotência de não saber lidar com essa situação. Na dificuldade de aprendizagem, antes mesmo de saber o que a escola faz, é necessário saber, segundo Hashimoto (2006, p. 102) “o que é que a escola (professores e orientadores) entende, como é que a escola vê, que concepção está por trás dessa prática, em termos das dificuldades de aprendizagem dos alunos“. Pensando dessa forma, muitas dificuldades estariam sendo sanadas se a equipe pedagógica entendesse esse momento das crianças como passageiro.

COP-G:

O que fazemos quando não conseguimos fazer as crianças avançarem na alfabetização? Tentamos auxiliar nossos professores quando pedem ajuda. Tem aqueles que não se tocam. E aí temos que ouvir nos discursos da Secretaria de Educação e na mídia que os alunos estão passando sem saber ler e escrever. Nem tudo estão no nosso controle.

Cada coordenador pedagógico expôs as suas idéias sobre o avançar na alfabetização e como isso estava sendo tratado na sua escola. Para alguns, o foco está mesmo na maneira do professor desenvolver o seu trabalho, na elaboração de atividades diferenciadas para alunos com hipóteses de escrita e leitura diferenciadas.

Alguns coordenadores posicionaram-se de forma contrária, dizendo que isso não é tão simples assim. As classes são superlotadas e um trabalho diferenciado exige dos professores não só a disciplina, que muitos não conseguem manter, mas também conhecimento teórico e prático da alfabetização e, para isso, é necessário estudar.

Outros disseram que estão tentando realizar esse trabalho, estão também buscando auxílio no projeto de reforço, em que os alunos com dificuldade estudam em horários diferenciados do seu horário regular de aula.

Os coordenadores pedagógicos das escolas estaduais citaram que os projetos de recuperação paralela e recuperação contínua têm contribuído para o avanço das crianças. Eles apontaram também a ajuda dos alunos pesquisadores, são alunos que estão no último ano do curso de Letras ou Pedagogia que ganham uma bolsa para pagar seus estudos, e, em troca, auxiliam os professores em sala de aula. O trabalho desses alunos pesquisadores tem contribuído com os professores, ajudando os alunos mais lentos na escrita e na leitura.

Uma das coordenadoras pedagógicas disse que é fundamental o apoio da família nos estudos, a família precisa fazer a sua parte. Para Orsolon (2008, p. 178), “a relação família/escola deve ser uma relação de parceria. A parceria constitui o encontro de diferentes para realizar um projeto comum.”

Percebe-se então, nas discussões dessa pergunta “*o que fazer quando as crianças não avançam na alfabetização*”, que os coordenadores pedagógicos se aproximaram das fases da descrição, interpretação, confronto e reconstrução, apontadas por Smyth e citadas por Amaral (1996, p. 103).

Eles descreveram uma situação, o que pensam sobre isso, interpretaram, na medida que dialogaram com os outros. Constataram que as práticas que não são uma construção individual, mas são produto de meio cultural. Por fim, entraram na fase da reconstrução em tentaram remodelar seu conhecimento, sua prática, como cita Amaral (1996), “ao integrar o novo no conhecido pela reconstrução das suas crenças, o professor vai alterar as suas práticas”.

Ainda nessa questão, outras situações negativas foram apontadas; o não uso, em alguns momentos, dos instrumentos disponíveis nas escolas (computador). O fato dos professores especialistas (Ed. Física e Arte) não gostarem de participar do HTPC, o não compromisso da família com a aprendizagem das crianças e também os professores que rejeitam ajuda do coordenador tumultuando as horas de trabalho pedagógico.

Procurou-se questionar a coordenadora pedagógica sobre o aborrecimento de não poder usar o computador no momento que tinha planejado. Ela disse que a coordenadora pedagógica do Ciclo II não trabalha em parceria com ela e procurava dificultar o máximo o seu trabalho, existia um clima de inveja.

Quanto aos professores especialistas que não gostam do HTPC, a coordenadora pedagógica esclarece que não acha correto essa postura de não

querer se envolver, pois eles trabalham com crianças e precisam ter os conhecimentos que são discutidos em reunião.

Quanto ao não compromisso da família com a escola, a coordenadora pedagógica explicou que tem pais que não se preocupam com os filhos e, quando são convocados a comparecer à escola, reclamam e dizem que tem que trabalhar, e que já não estudaram porque não gostam da escola. Tem crianças que precisam de acompanhamento médico com psicólogo e fonoaudiólogo e, mesmo a escola se comprometendo a marcar horários com esses profissionais, os pais não levam as crianças. Há também a questão dos remédios que as crianças necessitam tomar, indicados por neurologista, e que os pais não se preocupam em comprar e muito menos em dar a medicação às crianças.

Segundo Orsolon (2008, p. 178):

A família não ficou imune às mudanças sociais mais amplas e tem delegado para a escola, cada vez mais, funções educativas que historicamente vinha exercendo, tais como a formação de valores morais, a criação e o fortalecimento de vínculos, a colocação de limites, entre outras.

Para a coordenadora pedagógica, a função da escola hoje não é só ensinar, mais cuidar e educar.

Uma das coordenadoras pedagógicas comentou sobre os professores que não querem ajuda e tumultuam as horas de trabalho coletivo. Para essa coordenadora, alguns professores não a aceitam como profissional, pois se acham autossuficientes.

Percebe-se então, mais uma vez, que as relações interpessoais estão em evidência no interior da escola. Essas relações são difíceis, tanto entre coordenador pedagógico e professor, como entre coordenador pedagógico e coordenador pedagógico, equipe escolar e pais, professor e aluno e etc.

Segundo Souza (2004, p. 36):

Parece que a humanidade percebeu, de repente que deu demasiada importância às máquinas, à tecnologia, à informação, esquecendo-se da constituição do ser humano, como nos alerta Otávio Paz: “ O progresso povoou a história com as maravilhas e os monstros da técnica, mas desabitou a vida dos homens. Deu lhes mais coisas, mas não lhes deu mais ser.

A escola, muitas vezes, esquece o ser, discute-se o currículo, os conteúdos a serem trabalhados, as notas que são valorizadas e os valores que engendram as relações interpessoais e a convivência coletiva e moral são esquecidos.

Isso também demonstra uma cultura individualista infiltrada na escola, pois as pessoas crescem na medida que integram seus conhecimentos e saberes com os conhecimentos e saberes dos outros. Nesse embate, na confrontação e reflexão, surgem novos conhecimentos e novos saberes. Quando as pessoas não se submetem à troca, deixam de receber contribuições valiosas para o seu crescimento profissional e pessoal.

5.5.2 Perguntas que orientaram as discussões nas sessões reflexivas: segundo bloco

Esse bloco de questões abordou a didática do coordenador pedagógico. Procurou-se resgatar a organização da pauta do horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), o como eles organizavam e trabalhavam os conteúdos.

COP-A:

A hora de trabalho coletivo (HTPC) é organizado semanalmente. O coletivo do grupo é de quinta feira e quarta feira, nos outros dias da semana procuro fazer, por classe, agrupando os professores por série.

Procuro trabalhar os conteúdos da proposta do Ciclo I. Passo os recados da diretora, gosto também de passar videoconferência sobre assuntos diversos, e também os professores organizam sua rotina semanal de trabalho.

Quanto à professora do PIC (Programa Intensivo do Ciclo) tenho lido os guias de orientações pedagógicas com ela e discutido atividades.

COP-B:

Procuro repassar as informações que recebo nas OTs (orientações técnicas) adequando as minhas necessidades, ou seja, aos conteúdos que pretendo: Como atender a todas as crianças com uma mesma parlenda, cantiga ou fábula, como organizar a rotina de trabalho.

COP-C:

Aplico tudo que aprendo nas orientações técnicas que recebo na Diretoria de Ensino, os conteúdos trabalhados em reuniões são aqueles da Proposta pedagógica para o Ciclo I.

COP-D:

A minha pauta da hora de trabalho coletivo (HTPC) contém dia, local, data uma mensagem positiva e os objetivos referentes às atividades que vou desempenhar naquele dia.

Os conteúdos são variados utilizo os Guias de Planejamento e orientações didáticas.

Textos diversos roteiro de trabalho semanal, materiais utilizados em dias de estudos na Diretoria de Ensino com a Supervisora e as coordenadoras da Oficina Pedagógica.

Procuro analisar os mapas de sondagens, (avaliação diagnóstica para verificar o nível de escrita das crianças) os registros realizados pelos professores sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, as cadernetas que são utilizadas para anotar a frequência e os conteúdos já trabalhados e os portfólios (atividades arquivadas em pastas) das crianças.

Faço pesquisa também na internet quando necessário para atender os professores. Estou sempre lendo o acervo literário de livros infantis que vieram a para escola e as revistas. Vejo o que posso auxiliar os professores.

COP-E:

A hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) acontecem os debates, os estudos, as trocas de experiências, as tomadas de decisões. Fazemos nossas reflexões, o que está dando certo o que não deu certo, o que devemos mudar. Na realidade acontece a recuperação contínua dentro do HTPC, em que os profissionais estão sempre planejando para que o pedagógico seja satisfatório e produtivo.

COP-F:

As pautas dos HTPC são organizadas de acordo com as metas estabelecidas no planejamento do início do ano e conforme o calendário escolar.

COP-G:

O HTPC são preparados semanalmente e as pautas são organizadas de acordo com que temos necessidade de estudar ou trabalhar; sempre pensando no que irá ser trabalhado na sala de aula.

Trabalhamos com vários conteúdos Língua Portuguesa, Matemática, Ed. Física etc.

Os coordenadores pedagógicos ficaram muito a vontade para escrever. Alguns demonstraram insegurança por não conseguirem pontuar bem suas respostas, faltaram elementos para uma boa escrita. Observa-se que falta clareza quanto à organização das pautas da hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Organizar a pauta de reunião implica considerar o tempo da reunião e distribuição das atividades.

Souza (2006, p. 30) esclarece: “A pauta, lida no início da reunião, organiza e prepara o grupo para as atividades que serão desenvolvidas e facilita o trabalho do coordenador. A pauta é só um caminho, e deverá ser um caminho aberto com muitas possibilidades.”

Observa-se que o que parecia óbvio, no momento de fazer o registro escrito, não ficou tão óbvio assim. Uma coordenadora disse que só consegue fazer uma pauta de formação mais elaborada quando faz em casa. Outra coordenadora pedagógica complementou dizendo que muitas vezes não consegue esgotar tudo que planejou.

A maneira como reagiram deixou transparecer a falta de propósitos e intenções bem definidas na construção de suas pautas e nos conteúdos a serem trabalhados. Observa-se que, nas sessões reflexivas, os coordenadores pedagógicos assumem uma atitude de aprender a pensar. É como se comessem a ter uma percepção mais clara do que fazem, porque refletem, no coletivo, o seu trabalho.

Não ficou explícito nas suas escritas os objetivos dessas pautas de formação, dessa forma foram lançados alguns questionamentos para que refletissem: Qual o objetivo de vocês para cada pauta de formação? Por que aparecem em suas escritas assuntos variados, e até recado da direção? Quais conteúdos de formação podem ser selecionados para cada reunião em função das situações didáticas?

Os coordenadores disseram:

COP-G:

Acho, que precisamos identificar e priorizar aspectos relevantes da aprendizagem, só que não temos como dizer não, aos recados que aparecem, pois a HTPC é o único horário que dá para reunir o grupo inteiro.

COP-E:

Talvez nos preocupamos em ler, artigo de revista, internet, capítulo de livro um monte de coisas e a aprendizagem que é o principal acaba ficando em segundo plano. Vejo que os professores tem dificuldade de trabalhar com os diferentes gêneros textuais. Se conseguem às vezes trabalhar uma receita com as crianças não dão conta de trabalhar uma notícia de jornal. E às vezes eu também tenho dificuldade em auxiliá-los nessa questão.

Essas falas esclarecem o que Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 117) dizem: “A seleção de um foco ajuda a clarificar os procedimentos que vão ser adotados de modo a procurar compreender melhor as complexidades da prática educativa”.

É necessário que os coordenadores pedagógicos descubram esses focos de aprendizagem e busquem aperfeiçoar os seus conhecimentos para contribuir com os seus professores.

As pautas de formação têm que ter prioridade. Muitas vezes o tempo não é suficiente e os coordenadores precisam ter a sensibilidade de perceber se a dificuldade das crianças está sendo na leitura. Eles têm que auxiliar os professores para que desenvolvam um trabalho sistemático, voltado para a leitura. Se o problema está na apropriação do sistema de escrita, há a necessidade de se insistir nessa questão e discutir quais seriam as atividades mais adequadas para as crianças avançarem no sistema de escrita.

A hora de trabalho pedagógico tem que ser pautada por assuntos que são dificuldades dos professores ao trabalharem em sala de aula. Essas horas devem ser utilizadas para estudo, reflexão e planejamento.

Perrenoud (2002, p. 52) comenta que:

[...] um profissional reflexivo nunca deixa de se surpreender, de tecer vínculos, porque o que ele observa alude aos seus marcos conceituais, que podem provir de uma longa prática reflexiva pessoal e de saberes privados, que ela permitiu ser construída ao longo dos anos. Em geral, a reflexão é mais fecunda se também for cultivada com leituras, formações e saberes acadêmicos ou profissionais construídos por outros, seja pesquisadores seja profissionais.

Retomando então as fases descritas por Amaral (1996), situam-se as discussões dos coordenadores pedagógicos a respeito das pautas e dos conteúdos

nas fases de interpretação. Procurou-se, através dos questionamentos e dos porquês dos atos de ensino, descobrir o porquê fazem dessa forma.

A confrontação também foi estabelecida nas discussões, pois os coordenadores começaram a perceber que existe incoerência na prática educativa, e é válido identificar o que é importante acerca do ato educativo.

Outra questão foi discutida com os coordenadores pedagógicos: Que saberes eles mobilizam para exercerem seu trabalho, e se incentivavam práticas inovadoras?

As respostas dos coordenadores pedagógicos seguem abaixo:

COP-A

Faço pesquisa na Internet, leio os guias do projeto Ler e Escrever e outras materiais que chegam a escola, faço cursos de informática para orientá-los assisto videoconferência e pesquiso na videoteca da escola assuntos que os professores necessitam saber.

Tenho mostrado em HTPC as práticas curriculares inovadoras, as fontes de pesquisa na internet, e os vídeos.

COP-B:

Preciso conhecer os conteúdos e objetivos a serem desenvolvidos em todas as disciplinas e séries do Ciclo I. Analiso o que os professores estão sabendo em sala de aula sempre intervindo de maneira a buscar informações nos Guias de orientação do Ler e Escrever e nas Expectativas de Aprendizagem.

COP-C:

Os pré requisitos que já tenho e as orientações do curso de formação, pois assim consigo realizar um trabalho de boa qualidade. As práticas inovadoras que despertam o interesse da equipe.

COP-D:

Procuro atender as necessidades do grupo buscando sempre o material necessário na internet, com demais da equipe da Diretoria de Ensino. Incentivo as professoras buscarem práticas inovadoras no seu dia a dia, estamos trabalhando o Ler e Escrever, o material é excelente.

COP-E:

Estudo, pesquiso, faço um trabalho coletivo observo o fazer pedagógico, nosso princípio é sempre melhorar e incentivar as práticas pedagógicas inovadoras.

COP-F:

Saberes sobre as concepções de leitura escrita, os PCN, legislação, atualidades e quando necessito de algo a mais vou em busca de estudo e pesquisa. Estou sempre aprendendo, tenho noções básicas de informática, data Show, etc. Sem esses saberes é impossível assumir esse cargo de coordenadora pedagógica sempre precisamos de novos conhecimentos.

COP-G:

As práticas pedagógicas dos cursos de formação; Letra e Vida, Pró Letramento são aplicadas e utilizadas pelos professores.

Observa-se então, nas respostas das coordenadoras pedagógicas, que elas tiveram dificuldades de expressarem os seus saberes, saberes que devem mobilizar o trabalho dos professores em sala de aula. A prática, para Tardif (2002, p. 36):

Integra diferentes saberes, como os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Quanto aos saberes do coordenadores, foram citados os instrumentos tecnológicos, internet, alguns materiais de orientação que a Secretaria de Educação implementa na rede pública, os cursos de formação que eles participam, o repasse de informações que recebem na Diretoria de Ensino, estudos e pesquisas.

A COP-B demonstrou priorizar o ensino aprendizagem, e a COP-E prioriza concepções de leitura, escrita, legislação e conhecimento da informática.

O domínio da informática é importante para o desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico e a didática da alfabetização? Os saberes didáticos que devem ter para orientar os professores em seu trabalho de sala de aula, onde se encontram?

Quando esses questionamentos foram apresentados ao grupo, não houve manifestação, eles disseram que leem os Guias de Orientações Didáticas do Ler e Escrever. Esse material atende a leitura e a escrita e produção textual, os professores estudam e aplicam. Os coordenadores também estudam.

Observa-se que falta um conhecimento aprofundado dos processos de alfabetização e letramento, conhecimentos esses, citados em uma entrevista por Soares (2005):

Conhecer esses processos exige conhecer, por exemplo, as práticas e os usos sociais da língua escrita, as relações fonemas grafemas que regem o nosso sistema alfabético, as convenções ortográficas exige ainda a apropriação dos conceitos de texto, de gêneros textuais. Mas além de conhecer o objeto da aprendizagem, seus componentes lingüísticos sociais, culturais, o alfabetizador precisa também saber como é que a criança se apropria desse objeto, ter uma resposta para a pergunta: Como se aprende a ler e a escrever? A ler e a produzir textos de diferentes gêneros? Isso significa conhecer o processo de compreensão e produção de texto escrito, o processo de construção de sentido para um texto, o processo de desenvolvimento da fluência na leitura, o processo de aquisição e desenvolvimento de vocabulário, de que dependem a compreensão e a construção de sentido. O alfabetizador tem que conhecer o objeto da aprendizagem e também o processo pelo qual se aprende esse objeto a língua escrita. Infelizmente esses conhecimentos ainda não entraram na formação dos alfabetizadores. (SOARES, 2005 apud ROJO, 2006)

Esses saberes citados por Soares são fundamentais para o professor alfabetizador e também para o Coordenador pedagógico que vai ajudá-los a clarificar esses conceitos.

Segundo Weisz (2004, p. 97), “O professor precisa de recursos para compreender o que acontece com seus alunos e para poder refletir sobre a relação entre as suas práticas e as aprendizagens conquistadas por eles”.

Os espaços coletivos de discussão do trabalho pedagógico e a observação de sala de aula são importantes, porque muitas vezes os professores não conseguem ter um olhar apurado da atividade que estão realizando com as crianças. Essa questão sobre os saberes precisaria, em um outro momento, ser mais discutida e refletida com o grupo de coordenadores. Segundo Perrenoud (2002, p. 108), “A capacidade de teorizar a própria prática tem relação, em primeiro lugar, com a capacidade de se ver atuar e também de perceber as próprias disfunções.” Caracterizam-se os saberes colocados pelos coordenadores mais na fase da descrição exposta por Amaral (1996).

O grupo de coordenadores pedagógicos também foi questionado sobre o assistir aulas dos professores ou tematizar a própria prática de sala de aula através de vídeo. Segue abaixo o que informaram:

COP-A:

Não estou tendo muito tempo para isso, às vezes entro e percebo que falta objetivo e planejamento da aula, tem aulas de improviso. Quanto o gravar uma aula e de pois estudar nunca fizemos.

COP-B:

Só entro na sala quando necessário.

COP-C:

Assistir a aula é possível eu não gosto muito. Gravar em vídeo nunca pensamos nisso.

COP-D:

Não assisto. De vez em quando entro quando eles me chamam.

COP-E:

Às vezes entro nas classes de alunos que dão mais trabalho. Gravação em vídeo nenhum professor ainda se prontificou.

COP-F:

Não assisto. É um grande ponto de dificuldade, e o fato de ser coordenadora da Ed. Infantil e do Ensino Fundamental, são duas grandes escolas com muitos alunos.

COP-G:

Não assisto.

Essa prática é muito importante para o desenvolvimento do trabalho com as crianças, mas os coordenadores pedagógicos ainda não assumiram isso. Ela envolve conhecimentos teóricos e práticos que têm que ser mobilizados para se fazer uma observação sistemática e boas intervenções quando necessário. É quando se conhece as ações dos professores e os encaminhamentos das interações do aluno com o conhecimento.

A prática acima significa ter um olhar clínico e esse olhar é apontado por Perrenoud (2002, p. 116) da seguinte forma:

O exercício da competência clínica está muito distante de ser um simples exercício de reconhecimento de casos escolares e de aplicação da resposta ortodoxa. É preciso construir tanto o problema como sua solução, refletir, observar os dados em todos os sentidos, dar-lhes consistência, esboçar hipóteses e analisá-las detalhadamente por meio do pensamento, em um mundo virtual onde tudo continua sendo reversível. Esse processo ilustra o que Schön chama de conversa reflexiva com a situação.

O vídeo, uma cena de sala de aula gravada para ser tematizada, é um meio e não um fim. Apenas assistir ao que está sendo veiculado não leva à reflexão, tornando-se um procedimento sem utilidade.

É interessante que o professor abra a porta da sua sala para que a aula seja gravada e futuramente estudada pelo grupo de professores numa reflexão compartilhada. Sendo assim, a reflexão sobre situações didáticas em vídeo acaba servindo de modelo para aprendizagem. Para Lerner (2007, p. 102), “a análise da sala de aula é talvez a estratégia que mais dados fornece para a reflexão”.

Torna-se necessário que os coordenadores se habituem a isso, pois o trabalho de assistir a aula ou assistir cenas gravadas de sala de aula fazem parte da formação continuada em serviço.

Explica ainda Lerner (2007, p. 103) que:

Uma pequena amostra da prática real na sala de aula torna possível abordar a complexidade do objeto que se deseja estudar, pois permite propor problemas sobre a leitura e a escrita como prática sociais e escolares, sobre o sistema de escrita e a linguagem que se escreve, sobre as hipóteses e conhecimento prévios das crianças, sobre as interações que elas podem estabelecer, sobre a concepção do ensino e da aprendizagem que estão por trás da atividade proposta.

Observa-se então, pela atitude dos coordenadores pedagógicos diante dessa questão, que as fases descritas por Amaral (1996) não aparecem explícitas em suas respostas.

Seguindo então as perguntas nas sessões reflexivas, já que faltaram maiores esclarecimentos por parte dos coordenadores pedagógicos sobre os saberes didáticos a serem disponibilizados juntos aos professores, foi questionado se tinham conhecimento sobre os métodos de alfabetização. Somente uma coordenadora pedagógica conseguiu explicitar de forma simplista na sua escrita os métodos de alfabetização, os outros responderam sobre algo completamente diferente do que foi solicitado, há quem confundiu as hipóteses que as crianças

passam na escrita com métodos de alfabetização, esses se esqueceram da Cartilha Caminho Suave que relataram no seu período de escolarização.

COP-B:

Estou na rede a 32 anos por isso conheço o método cartilhesco, o método à base de memorização do aluno, onde o aluno constrói seu conhecimento sozinho, e o construtivismo onde o aluno constrói seu conhecimento pautado no auxílio que o meio e seu professor oferecem, bem como nas suas capacidades cognitivas.

COP- F:

Dos métodos de alfabetização que tenho informação e considero mais adequado é o Construtivismo, acho que não é um método mas acabou tornando um modelo de alfabetização.

Novamente percebe-se um certo desconhecimento dos coordenadores pedagógicos acerca de componentes teóricos que embasam a alfabetização, dos métodos analíticos e sintéticos que, durante muitos anos, lideraram a alfabetização no Brasil. O que se constatou é que alguns coordenadores reconhecem no trabalho de sala de aula atividades mecanizadas sem significado, a precariedade da produção de textos das crianças, mas não conseguiram escrever sobre os métodos analíticos e sintéticos, falta clareza quanto à teoria. Então, como pôde-se identificar, há falta de concepções de ensino/aprendizagem que embasam o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a prática desencadeada pelo professor no seu fazer na sala de aula.

Muitos se referiram ao construtivismo como método, esse equívoco da interpretação da Psicogênese da Língua Escrita ainda permanece no ambiente escolar.

O construtivismo interacionista está baseado nos pressupostos de Vygotsky e Piaget. Ele, na realidade, se refere ao processo de ensino/aprendizagem em que a criança é sujeito da sua aprendizagem, como alguém que conhece, e o conhecimento é algo que se constrói na interação do sujeito com o objeto de conhecimento.

Segundo Matui (2003, p. 49):

[...] não há separação entre sujeito e objeto do conhecimento. O construtivismo promove a interação aluno-matéria de aprendizagem, num

ambiente de autonomia e reciprocidade social, isto é, num ambiente democrático e de dialogicidade.

Esse equívoco do construtivismo como método ocorreu no final dos anos 80, a Secretaria de Educação de São Paulo, fundamentada na teoria da Psicogênese da Língua Escrita e diante do fracasso escolar das crianças da 1ª série, elaborou as Propostas Pedagógicas com base nesses conhecimentos e ofereceu treinamentos aos Supervisores de Ensino para a capacitação de professores.

Segundo Mendonça (2007, p. 54):

Na elaboração das Propostas, sob forte impacto das descobertas de Ferreiro e Teberosky, houve uma tentativa de metodização da Psicogênese da língua escrita, ou seja, os organizadores de tais propostas tentaram a luz da teoria, criar um método revolucionário, inovador de alfabetização, muito diferente do método das cartilhas utilizados durante décadas em nosso país.

É relevante lembrar que nem o construtivismo, nem a Psicogênese da língua escrita são métodos. O sistema em que funciona a aprendizagem é amplo, e a criança, para chegar ao nível alfabético, percorre um longo caminho chamado psicogênese. Segundo Grossi (2008, p. 32):

[...] psicogênese, em que interferem simultaneamente o corpo, a afetividade e a inteligência, assim como o contexto social e cultural em que o aluno está inserido. A psicogênese é um processo e o sentido de um processo se define por seu valor funcional dentro de um sistema.

Ferreiro e Teberosky, em suas pesquisas, seguem os pressupostos de Piaget e Vygostky sobre o conhecimento e deslocam o olhar do ato de ensinar para o ato de aprender. Assim, a criança não é mais passiva que somente absorve o que é transmitido, ela é agente na construção do conhecimento.

Para Ferreiro e Teberosky, os exercícios de prontidão, habilidade motora, lateralidade, não acontecem isoladamente, mas dentro de um contexto da realidade social e cultural do aluno.

Os coordenadores pedagógicos precisam ter bem claro isso, pois ainda é comum professores que se dizem construtivistas ensinando silabação, montando e desmontando palavras fora de um contexto social e cultural.

Retomando as fases de Amaral (1996), mais uma vez tentando perceber se essas fases estavam implícitas ou explícitas nas respostas dos coordenadores nada ficou constatado.

Foram discutidas também, na sessão reflexiva, as rotinas de trabalho dos professores e as atividades que eles contemplam.

Todos os coordenadores responderam que acompanham a rotina semanal dos professores e as suas atividades. Abaixo o que escreveram os coordenadores pedagógicos:

COP-B:

Eu analiso e oriento para que contenham atividades de Língua Portuguesa (leitura, práticas da língua oral, produção de texto) e a também as outras disciplinas.

COP-E:

Vejo se tem atividades permanentes e seqüenciadas a interdisciplinaridade e se o conteúdo de trabalho esta de acordo com o plano de ensino, caderno do aluno e a proposta pedagógica.

Pôde-se verificar que existe uma certa inconsistência do que eles esclareceram sobre a rotina de trabalho dos professores e o que disseram anteriormente, quando foram questionados sobre os saberes pedagógicos que mobilizam para exercer o seu trabalho e o assistir às aulas dos professores.

Subentende-se que os modelos de rotina encontram-se nos Guias de Orientação Didática oferecidos pela Secretaria de Educação. Existe um modelo pré estabelecido, o que os professores devem trabalhar com as crianças durante a semana, uma rotina que contempla atividades de leitura, escrita, produção de texto e as outras disciplinas, sendo assim fácil de ser verificado. É como se faz no computador, copiar e colar.

Sobre as rotinas, esclarece Tardif (2002, p. 22):

[...] são modelos simplificados da ação: elas envolvem os atos numa estrutura estável, uniforme e repetitiva, dando assim, ao professor, a possibilidade de reduzir as mais diversas situações a esquemas regulares de ação, o que lhe permite, ao mesmo tempo, se concentrar em outras coisas.

Questionou-se também o ler e produzir diferentes gêneros textuais, como eles entendiam isso. A maioria dos coordenadores pedagógicos citou que o conhecimento adquirido em curso de formação dita que se deve trabalhar todos os tipos de textos com as crianças, deve-se iniciar com as narrativas, principalmente os contos e também cartas, bilhetes, receitas e outros textos, mas eles não ofereceram maiores esclarecimentos. Segue abaixo o explicitado por duas coordenadoras:

COP-B:

Tenho conhecimento adquirido com minha própria prática associados aos conhecimentos adquiridos nos cursos de capacitação, procuro trabalhar estas questões analisando a escrita dos nossos alunos. Uso como referencial para essa análise as hipóteses de escrita (escritas pré silábica, silábica, silábica alfabética e alfabética) e o roteiro para correção de texto do SARESP.

COP-F:

Assim como eu, os professores desta unidade escolar já fizeram cursos de alfabetização, mas estas informações mais aprofundadas ainda estão em estudo no HTPC.

O trabalhar de diferentes gêneros textuais ainda deve ser aprimorado pelos coordenadores pedagógicos. A prática precisa ser adquirida por eles e pelos professores. Falar sobre os gêneros textuais não é difícil, mas a utilização dessa prática ainda não foi conquistada. .

Os professores esclarecem que existe dificuldade de realizar um trabalho em uma classe superlotada na qual os alunos se encontram em níveis diferentes de escrita. Observa-se então que é dificultoso para o coordenador pedagógico orientar essas práticas e os professores aplicarem.

Muitos conceitos elaborados ao longo dos anos sobre a Língua Portuguesa comprometem hoje o trabalho com os gêneros textuais. Aprendia-se memorizando definições, o que é substantivo, adjetivo, verbo e assim por diante, com exercícios mecânicos e descontextualizados dos textos. Essas práticas ainda estão enraizadas no fazer do professor.

A entrada dos gêneros na escola tem que desenvolver nas crianças comportamentos leitores e escritores, trabalhar com suportes reais, considerando na escrita para quem estou escrevendo? Para quê? Por quê?, e assim por diante, precisa ter significado para as crianças.

Os professores necessitam de um bom domínio da Língua Portuguesa para fazerem as correções adequadas nos textos das crianças e levá-los a refletirem sobre a escrita. Observa-se, portanto, que, em determinadas questões, os coordenadores pedagógicos não conseguiram se aproximar das fases citadas por Amaral (1996), muitas respostas têm ficado na superficialidade.

Questionou-se ao grupo de coordenadores pedagógicos, nas sessões reflexivas, se eles reconheciam os discursos dos professores em suas práticas. Todos disseram que reconhecem.

COP-B:

Há professores que falam muito e faz pouco, percebo isso quando olho os cadernos dos alunos.

COP-A:

Tem professor que não esconde o que faz, é verdadeiro não fiz isso não estou fazendo a rotina.

Perguntou-se aos coordenadores pedagógicos o que fazem quando se deparam com essas situações. Eles responderam que tentam conversar e reforçar o uso do material que a Secretaria de Educação implementou na rede pública, que é o projeto Ler e Escrever. Uma das coordenadoras disse que, pelo fato não ser efetiva e na escola ter professores efetivos, há vinte anos eles não a ouvem.

Mais uma vez aparece o conflito interpessoal interferindo no pedagógico. Para Vygotsky (1984, p. 56), “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros, vendo nesse princípio a essência do processo de desenvolvimento cultural”.

O diálogo precisa ser instaurado dentro da escola como elemento fundamental no trabalho coletivo, nas relações e interações pessoais.

Os coordenadores também responderam sobre os mapas de sondagens sobre os conhecimentos das crianças em relação à língua. Todos responderam que acompanham essas sondagens:

COP-A:

Tenho um acompanhamento bimestral, temos o mapa de sondagem da classe e depois o da escola.

COP-B:

A sondagem é uma maneira de ver a realidade da escola, quantas crianças estão pré silábicas, quantas estão silábicas e procurar saber por que determinadas crianças não avançaram.

COP-G:

A sondagem ainda é um problema. Há professores que não conseguem fazer um diagnóstico, quando tenho dúvida de alguma criança eu mesmo faço.

Todos os coordenadores reconhecem o que é uma sondagem, disseram que é um dos recursos que o professor dispõe para conhecer as hipóteses que as crianças possuem sobre a escrita.

Tanto quanto a COP-G, os demais também esclareceram que têm professores com dificuldade de realizar um bom diagnóstico, e eles acabam assumindo isso. A rotatividade de professores na escola é um ponto dificultador, às vezes aparecem professores que não fizeram curso de formação em alfabetização e realmente não sabem avaliar as crianças.

Perguntou-se ao grupo de coordenadores pedagógicos o que fazem quando se deparam com um número significativo de crianças ainda num nível pré-silábico depois de seis meses de aula.

Eles foram unânimes em dizer que verificam a postura do professor, se estão priorizando em seu trabalho atividades sobre o sistema de escrita, se estão fazendo as parcerias com as crianças, ou seja, trabalhando em dupla ou trio na sala de aula, com grupos elaborados de acordo com o nível de escrita. As crianças pré-silábicas são agrupadas com crianças silábicas, esses agrupamentos ocorrem com crianças de hipótese de escrita bem próximas. Também foi questionado se os coordenadores recorrem à recuperação paralela e contínua e aos projetos de reforço, como citado anteriormente.

Observa-se, nas falas dos coordenadores pedagógicos, que as sondagens são realizadas periodicamente, que eles têm conhecimento sobre esse conteúdo, pois nos cursos de formação realizados pela Diretoria de Ensino, tem se dado ênfase nesse tipo de avaliação.

Os mapas de sondagens consistem em um panorama da classe, o nome do professor, da criança e hipótese de escrita (pré-silábica, silábica com valor sonoro ou sem valor sonoro, silábica alfabética, e alfabética) que se encontra

naquele momento. Isso ocorre bimestralmente, é um instrumento valioso para o planejamento da escola, pois explicita para equipe escolar a situação de cada criança.

De acordo com o (Guia de Planejamento e Orientações Didáticas da 1ª série da SEE 2009, p. 33):

Uma sondagem é uma atividade de escrita que envolve, num primeiro momento, a produção espontânea pelos alunos de uma lista de palavras sem apoio de outras fontes escritas. Ela pode ou não envolver a escrita de frases simples. É uma situação de escrita que deve, necessariamente, ser seguida da leitura pelo aluno daquilo que ele escreveu. Por meio da leitura, você poderá observar se o aluno estabelece ou não relações entre aquilo que ele escreveu e aquilo que ele lê em voz alta, ou seja, entre a fala e a escrita. Pois permite acompanhar o avanço de uma turma com relação à aquisição da base alfabética.

A sondagem para avaliação dos alunos sendo realizada em várias etapas, primeiro da classe, depois da escola, em seguida da Diretoria de Ensino, permite à Secretaria de Educação ter uma visão real do Estado transformando esses dados em porcentagem. Verifica-se quantas crianças ainda não se alfabetizaram, em que ano ou série estão e o professor que leciona nessas classes. Esses dados são elementos para futuras tomadas de decisões da Secretaria de Educação em políticas públicas, evitando assim que reforcem a parcela de analfabetos ou alfabetizados rudimentares, citados no primeiro capítulo dessa pesquisa. Esses dados foram colhidos por meio de pesquisa realizadas pelo Instituto Montenegro em parcerias com outras ONGS.

O mapa de sondagem sobre a escrita das crianças é algo de maior domínio dos coordenadores, talvez pelo fato de serem cobrados bimestralmente pela Diretoria de Ensino. Identificou-se que eles conseguem descrever a situação e interpretar os mapas de sondagens, especificando a real situação das crianças.

Ainda nesse bloco de perguntas sobre a dimensão didática, perguntou-se sobre os projetos didáticos e projetos de intervenção que auxiliam os professores em sua prática.

Eles responderam que os professores são responsáveis pelos projetos didáticos e que o projeto de recuperação contínua fica estabelecido pela escola, sendo que cada professor é responsável por realizar essa recuperação com os alunos com maiores dificuldades. Abaixo o que dizem os coordenadores pedagógicos:

COP- A:

Os projetos didáticos ajudam os professores a desenvolver seu trabalho. O 2º ano está trabalhando com o Projeto Cantigas Populares, o 3º ano está com o Projeto Fábulas e o 4º ano Lendas. E estamos montando a turma de recuperação paralela.

COP-B:

Não criei nenhum ainda, porém todos os professores alfabetizadores cursaram o Letra E Vida e sabem criar seus projetos, o programa Ler e Escrever já contempla vários projetos didáticos então estamos trabalhando com eles. Trabalhar dessa forma possibilita os professores a compreenderem melhor o processo de alfabetização e letramento.

Quanto ao projeto de recuperação paralela seguimos as orientações da Diretoria de Ensino.

COP-E:

Temos os projetos de produção de livro, projeto Alimentação e o de Contos de Fadas.

E também o projeto de reforço que atende às crianças com dificuldade. Isso já fica organizado no início do ano.

Assim, os coordenadores pedagógicos disseram que os projetos didáticos são realizados pelos professores, pois estes estão trabalhando com os projetos que estão incluídos no material do Ler e Escrever.

O projeto didático é uma modalidade organizativa do trabalho pedagógico que ajuda o professor a organizar os conteúdos e leva a identificar qual a melhor forma de abordar o que deve ser ensinado aos alunos. Percebe-se que a aprendizagem das crianças ocorre durante o processo do projeto, como elas agem, o seu interesse, a curiosidade para pesquisa. O professor tem que ficar atento, pois, no projeto, são fundamentais as atividades de leitura e escrita, o processo vale muito mais do que o produto.

Sobre as turmas de recuperação paralela, os coordenadores esclareceram que existe a Resolução SE 18, de 4-3-2009 que ampara essa questão.

Essa Resolução aponta que: “a recuperação é um mecanismo colocado à disposição da escola e dos professores para garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelos alunos durante o seu percurso escolar.”

Os coordenadores pedagógicos disseram que os professores precisam ter uma ficha de acompanhamento do desempenho do aluno, o mapa de sondagem da classe ou um quadro diagnóstico de produção de texto.

Interrogou-se o grupo de coordenadores sobre: A escola conta hoje com diversos mecanismos para fazer os alunos aprenderem? Todos concordaram.

Por que, ainda, temos alunos, ao final do 5º ano, que não escrevem e nem leem convencionalmente? E com muita dificuldade na produção textual?

Nas discussões, os coordenadores alegaram a não aprendizagem desses alunos devido: a alunos imigrantes de outros Estados, cuja família chega para trabalhar nas Usinas de Álcool, que não conhecem o alfabeto; alunos de pais presidiários que estão fragilizados pela separação, sendo que uns moram com os avós que são pessoas de idade avançada e que não têm condição de cuidar das crianças; alunos com problemas neurológicos que tomam remédios para ajustar o comportamento, cujos pais muitas vezes não aceitam o tratamento do filho por ignorância e outras vezes não dão o remédio no horário certo e as crianças não conseguem se concentrar na aula.

Nas discussões, uma das coordenadoras falou da rotatividade de professores, muita licença, às vezes licença prêmio, que é direito dos professores, outras vezes médica, sendo assim, eles não permanecem na escola. Segundo ela, cada novo professor faz do seu jeito e as crianças perdem o referencial, não sabem quem é o seu professor verdadeiramente.

A metodologia utilizada pelo professor não compromete a aprendizagem dos alunos? Todos concordaram que sim, mas sustentaram que alguns professores tentam fazer o melhor.

Percebe-se que, através dessas questões, das respostas dos coordenadores pedagógicos, eles puderam refletir e dialogar. Nas fases descritas por Amaral (1996), a descrição é o primeiro passo a ser dado para levar o professor a iniciar uma tarefa de reflexão. A interpretação é o momento do diálogo e dos questionamentos e, por fim, a reconstrução é quando se tenta remodelar, integrar o novo em questões já conhecidas.

Ainda na discussão desse assunto, questionou-se o grupo: nas leituras ou procedimentos desenvolvidos por vocês nas horas de trabalho coletivo, os professores conseguem refletir sobre a própria prática?

O grupo ficou no primeiro momento sem resposta, uma coordenadora fez a seguinte colocação:

COP-B:

Percebo que os professores conseguem refletir um pouco mais quando utilizo o protocolo de um trabalho realizado por uma suposta professora, é interessante por que eles comparam muitas vezes com a sua prática. Quando lemos um texto teórico eles demonstram pouco interesse ainda que necessitam da teoria.

Os demais coordenadores pedagógicos não se manifestaram sobre esse assunto, observa-se, portanto, pouco conhecimento nesses procedimentos.

Observa-se, pela resposta da coordenadora pedagógica, que se os protocolos de situação de sala de aula oferecem caminhos para se levar à reflexão do grupo, esse recurso precisaria ser utilizado com mais frequência e não esporadicamente.

Perrenoud (2002, p. 62) esclarece que, “A prática reflexiva, como seu nome indica, é uma prática cujo domínio é conquistado mediante a prática.”

Entende-se então que o profissional reflexivo tem que ter habilidade para refletir sobre os problemas que se depara na prática educativa e, conseqüentemente, detectar os indícios de falhas do trabalho. O bom senso é que define o que deve ser modificado e os ajustes que devem ser realizados.

Para Perrenoud (2002, p. 65):

A prática reflexiva é uma relação com o mundo: ativa, crítica e autônoma. Por isso, depende mais da postura do que de uma estrita competência metodológica. Uma formação em resolução de problemas, mesmo no sentido amplo, incluindo sua identificação e renunciando a todo procedimento padronizado, não é suficiente para formar um profissional reflexivo.

É necessário então que os coordenadores pedagógicos tentem fazer da reflexão uma rotina, criar o hábito de fazer perguntas, debater, fazer anotações, estudar juntamente com seus professores. Para Perrenoud (2002, p. 66):

Todas essas atividades são métodos para dividir os problemas em séries, para dividir as tarefas, encontrar informações e obter ajuda. Devemos acrescentar a isso os saberes teóricos que colaboram para transformar palavras em estados de espírito, para formalizar a experiência, para dividir as tarefas, encontrar informações obter ajuda.

Nessa pergunta, constatou-se que as respostas fornecidas pelos coordenadores pedagógicos não atingiram as fases descritas por Amaral (1996). Questionar certas práticas e procedimentos em grupo de professores é uma forma de restaurar o seu papel de intelectual.

Para Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 105): “As perguntas surgem então como estímulos para a reflexão na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção.”

As sessões reflexivas constituíram um dos recursos utilizados nas horas de trabalho pedagógico que tiveram o intuito de encontrar pistas para responder a essa investigação. Buscou-se, nas ações dos coordenadores pedagógicos junto aos seus professores, os seus saberes e fazeres.

As questões lançadas ao grupo ora apresentaram semelhanças nas respostas ora contradições. As semelhanças foram focalizadas nas respostas dos coordenadores pedagógicos sobre os diferentes assuntos e, esse fator contribuiu para que a análise das respostas fosse realizada em conjunto e não individualmente.

As contradições se deram entre os relatos e as questões lançadas das sessões reflexivas. O que relataram no primeiro momento sobre a sua prática, às vezes, diferenciava-se das respostas das questões pontuais anteriores.

Ao analisar o trabalho do coordenador pedagógico, tentou-se observar se as ações desencadeadas pelo coordenador estavam atreladas a uma proposta reflexiva e se, ao orientar os professores, a prática estava associada à teoria.

Assim, para verificar-se que as discussões ocorridas nas horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) sobre os problemas de aprendizagem são superficiais, partiu-se para outros momentos de realizações na escola com observação naturalística, isto é, sem nenhum direcionamento. Utilizou-se também as notas de campo que foram coletadas . Este é o próximo item a ser discutido.

5.5.3 O que revelam as horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)

Acredita-se que o trabalho pedagógico é melhor compreendido quando todas as situações que brotam do cotidiano da escola são analisadas. Consideram-

se as relações que envolvem posturas dos diferentes sujeitos, as suas ações e seus fazeres.

As horas de trabalho pedagógico são as reuniões que acontecem semanalmente nas escolas. Os coordenadores pedagógicos esclareceram que é o único momento no qual se reúne o coletivo de professores para discutirem os assuntos da escola.

As notas de campo foram coletadas em algumas reuniões nas escolas pesquisadas, não foram agendadas entre os coordenadores pedagógicos e o pesquisador, diferenciaram das sessões reflexivas que foram marcadas e com questões orientadoras para serem discutidas.

As notas de campo que emergiram dessas reuniões se deram pela observação naturalística como aponta Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 110):

O observador procura registrar o que ocorre dentro da sala de aula, acumulando, sem seleccionar, dados em continuum. O registro é feito durante um determinado período de tempo, procurando o observador absorver tudo o que vê e ouve, descrevendo os comportamentos observados sem qualquer preconceito prévio e procurando não ser influenciado pela sua própria avaliação do que está a ocorrer.

Procurou-se observar e comparar com as sessões reflexivas as ações do coordenador pedagógico nesse espaço de formação. Nessas duas horas, o pedagógico se dividia com o administrativo e com os recados em geral.

Na escola A, o espaço físico para as horas de trabalho pedagógico é composto de dois lugares, ora na sala de professores ora na biblioteca. Ambas as reuniões (Ciclo I e Ciclo II), ocorrem ao mesmo tempo, causando uma disputa entre as coordenadoras pedagógicas pelo espaço da biblioteca.

Nas reuniões pedagógicas realizadas pela a COP-A, durante o período de observação, não houve pauta de formação. Algumas vezes os tópicos foram elencados na lousa, a leitura compartilhada que abre as reuniões foi sobre diversos temas, textos pedagógicos, informativos e outras vezes nenhum texto foi utilizado.

Os assuntos discutidos nessas reuniões são: plano de ensino, mapas de sondagens, algum texto que o professor precisa para trabalhar em sala de aula, rotina de trabalho do professor, projetos da escola e situação familiar das crianças.

Nenhum desses assuntos foi tratado em profundidade, somente verificados; se os planos de ensino estavam prontos, quantos alunos estavam no

nível pré-silábicos, pelos mapas de sondagens das classes, se a rotina de trabalho pedagógico contemplada no material do “Ler e Escrever” estava sendo cumprida.

Quanto ao projeto da escola, foi discutido o projeto da Dengue e os projetos didáticos sobre Cantigas de Roda e Animais do Pantanal que se encontram no material de “Ler e Escrever”. Todos discutiram a questão familiar e o comportamento de crianças de pais presidiários.

Houve reunião em que a COP-A não discutiu nenhum assunto com o grupo, então, os professores, com o tempo disponível, corrigiram atividades das crianças e registraram as notas nas cadernetas. Ao conversar com a COP-A, ela alegou que muitas vezes o dia não é suficiente para dar conta do dia a dia da escola. A Diretoria de Ensino tem exigido muitos papéis, além dos mapas das salas sobre o avanço das crianças, que são feitos bimestralmente, a ficha de aluno individual em que ficam registrados os conteúdos trabalhados e as dificuldades das crianças. Os professores têm demonstrado descontentamento em relação a essas exigências.

As reuniões têm sido frequentes na Diretoria de Ensino, com muitas informações para repassar aos professores como: provas do SARESP, prova para os professores não efetivos e outros.

No período de observação nessa escola, não foi constatado nenhum conflito no grupo, a COP-A esclareceu que os professores ficaram inibidos com presença do pesquisador.

Na escola B, as horas de trabalho pedagógico coletivo ocorreram em uma sala própria, a COPB disse que contava com barreiras para atender o pedagógico que são as emergências. A Diretora está sempre de licença e a coordenadora pedagógica acaba assumindo a função para tomar várias decisões, não só pedagógicas como administrativas. Há faltas de professores, professores novos que não participaram de curso de formação, entre outros fatos que dificultam o trabalho de sala de aula.

Nas horas de trabalho coletivo, a COP-B priorizou as avaliações realizadas com a 2º ano, classe em que, no início do ano, várias crianças estavam pré-silábicas. No segundo bimestre, as crianças já tinham avançado, pois a professora que assumiu esse ano tem se dedicado bastante. A COP-B esclarece que, no ano anterior, a professora efetiva esteve de licença o ano inteiro e vários professores ficaram nessa classe.

Nas reuniões pedagógicas em que foram realizadas as observações, não houve pauta nem leitura compartilhada para abrir o trabalho. A COP-B iniciou a reunião verificando as correções das avaliações do 2º ano realizadas por uma professora. Ela fez uma segunda correção, discutiu individualmente com cada professor sobre as notas das crianças e sobre os mapas de sondagens bimestrais.

Em outros momentos, todos discutiram as rotinas de trabalho. Percebeu-se que, apesar das rotinas terem modelos para serem seguidos, ainda há professores com dificuldade para colocar em prática. A leitura permanente, que deve ocorrer em horário nobre de sala de aula, não estava ocorrendo.

A COP-B disse para uma professora que a sua dificuldade não estava no cumprir a rotina, mas no registro dessa rotina, pois estava trabalhando de acordo com os guias de Orientação Didática. Em conversa com as crianças e verificando os cadernos das crianças, isso ficou claro.

Também discutiram o PIC de 3º ano (Projeto Intensivo de Ciclo), essa classe é formada por alunos do 3º ano que devem ingressar no ano 4º ano e estão com dificuldade na leitura e na escrita. Foi discutido nessa reunião a possibilidade de irem para 4º ano regular alunos que já tinham avançado no PIC, portanto não necessitavam mais ficar nesse projeto.

Outros assuntos também foram tratados como a questão de focar a ortografia com atividades que estão no material de 2º ano e também fortalecer um trabalho de reescrita no 1º ano. A COP-B finalizou a reunião dizendo que, na semana seguinte, ela iria resolver o problema da máquina de xérox que não estava funcionando.

A escola C não tem sala disponível para reunião pedagógica. A sala utilizada também é utilizada para reforço dos alunos, encontrava-se com carteiras e cadeiras espalhadas e suja, com papéis e giz pelo chão.

A COPC não fez pauta para o trabalho e nenhuma leitura foi realizada para iniciá-lo. O grupo de professores realizou tarefas diferentes. Alguns professores verificaram os livros do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para escolha, e outros tentaram analisar uma rotina de sala de aula, tratava-se de um texto relacionado ao trabalho de uma professora. As professoras destacaram alguns aspectos como: leitura em voz alta, roda de conversa, agrupamento de alunos, etc.

Os professores reclamaram muito das crianças, alegaram que os alunos estão saindo da Educação Infantil sem conhecer o alfabeto e leitura e escrita.

O material implementado pela Secretaria de Educação é para a criança que apresenta conhecimento sobre a escrita e a leitura.

Percebe-se então uma atuação desordenada por parte da COP-C, não manifestando-se sobre o assunto e deixando então que os professores desabafassem.

A escola D também não tem sala para reunião pedagógica, a sala dos professores é o único lugar disponível. Ela é bem pequena e não tem espaço para se movimentar, nem ventilação.

O horário de recreio é concomitante com o horário da reunião pedagógica dificultando a audição dos participantes. A COP-D diz que não tem se preocupado muito com leituras, prefere conversar com cada professor individualmente sobre as dificuldades dos alunos. Ela tem usado muito as reportagens da Revista Nova Escola. A coordenadora apresentou ao grupo um texto de auto ajuda de leitura compartilhada para iniciar o trabalho e fez uma pauta descrevendo o que iria trabalhar.

Um dos assuntos discutidos foi o PIC de 4º ano (Projeto Intensivo de Ciclo), a professora do projeto disse que há crianças que não estão lendo e que ela tem muita dificuldade de trabalhar com as crianças que não estão alfabetizadas.

A COP-D afirmou que, na semana seguinte, conversaria com cada um individualmente para analisar as hipóteses das crianças e os mapas de sondagens.

Houve depoimento de vários professores, uma comentou que há criança que despertou para leitura e só quer escrever letra cursiva; outras que não querem sentar com determinados colegas, querem fazer escolhas, mas que já percebeu que eles sentem necessidade de sentar em grupo. Outra professora comentou o seu trabalho com fábulas, disse que estava trabalhando com diferentes versões, lendo e fazendo comparação com as crianças e que elas estavam gostando muito. Na leitura, como não há biblioteca e nem sala de leitura, a professora estava variando os lugares, às vezes saía com as crianças para a praça, outras vezes sentavam no pátio. O que foi observando é que se a família ajudar, incentivando a leitura, as crianças progridem.

Nessa reunião, a supervisora de ensino esteve presente com duas professoras coordenadoras da Oficina Pedagógica (PCOP). Ela não fez nenhuma intervenção pontual, apenas disse ao grupo de professores que eles são

polivalentes, e que é necessário saber todas as disciplinas. Quando não souber, deve-se procurar um especialista.

Outro assunto discutido foi o SARESP, a supervisora explicou ao grupo que a metodologia usada é diferente, não é só conteúdo, é a forma de trabalhar, o como fazer.

Aproveitando então, a fala da supervisora de ensino, sobre o como fazer, ou seja, a forma de trabalhar em sala de aula, outra professora comentou que teve muita dificuldade para estudar, pois, os seus pais vieram do Libâneo e só falavam árabe e a professora não compreendia a sua situação e puxava sua orelha. Ela não compreendia muitas coisas, e os seus pais não sabiam ensinar. Hoje ela percebe que se deve ouvir as crianças e procurar entender o porquê das suas dificuldades.

A COP-D interrompeu a discussão e disse que havia preparado um texto da Revista Nova Escola para ser lido. Ele era sobre as dificuldades de se trabalhar com agrupamentos produtivos. A coordenadora do Ciclo II comentou que leu esse mesmo texto com o grupo de professores II, e que eles não conseguiam trabalhar dessa forma.

A COP-D acrescentou que as professoras são novas na escola e vieram de diferentes lugares, e agora estão se familiarizando com as crianças e com a escola.

Uma das professoras disse que elas vieram de escolas diferentes, mas percebem que os problemas de aprendizagem são os mesmos, e agora estão conseguindo fazer agrupamentos com as crianças, pois, existe uma variedade de situações, alunos indisciplinados, crianças que vieram expulsos de outra escola. Agora que se conseguiu estabilizar a classe e começou o trabalho com agrupamentos.

A professora mostrou uma avaliação de crianças de 6 anos do 1º ano, que, em fevereiro, fazia garatuja na escrita, em março já conhecia as letras e percebia que precisava de letras para escrever e que em abril começou a escrever e também ler e, isso era gratificante.

A COP-D não conseguiu esgotar o que havia planejado, vários assuntos estavam previstos. Percebe-se que as professoras precisam de orientações direcionadas e específicas para o trabalho de sala de aula.

A reunião pedagógica da escola E ocorre na biblioteca, o COP-E escreveu a pauta na lousa e abriu a reunião com algum texto. Ela disse que os textos, às vezes, são de auto ajuda, outras vezes, informativos, mas sempre utilizam um texto para começar a reunião.

A reunião dessa escola sempre tem vários assuntos a serem discutidos, o coordenador leu um texto sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) para discutir a real situação da escola. Ela mostrou que o 5º ano da tarde foi taxado de pior, mas, no final, acabou conseguindo elevar o nível do rendimento escolar.

Uma professora alfabetizadora disse que as crianças estão chegando à escola sem conhecer as letras do alfabeto. A Educação Infantil precisa iniciar a alfabetização.

O COPE completou dizendo que os pais precisam se comprometer com os estudos dos filhos, além disso, eles não conseguem atender alunos com dificuldade de aprendizagem, alunos que nunca tiveram contato a com leitura.

No meio das discussões, um dos professores se posicionou dizendo que precisaria sair mais cedo. Esse professor leciona em outra escola, tem professores que também chegam atrasados porque também estão vindo de outra escola. Acaba tendo uma movimentação no meio do grupo, interrompendo as discussões.

Assuntos como bônus de professores também foram discutidos. Os professores se revoltaram com os critérios de bonificação utilizados pela Secretaria de Educação, e reclamaram muito dos salários.

Surgiu, no horário da reunião pedagógica, uma advogada para falar de ações sobre sexta parte, que é uma gratificação que os professores recebem por vinte anos de serviço. Os professores fizeram todas as perguntas possíveis para a advogada, discutiram questões particulares. O COP-E, percebendo que o horário estava terminado, justificou que era necessário discutir essa questão.

O COP-E perguntou ao grupo sobre o material do Ler e Escrever, se alguém tinha alguma dúvida. A professora que leciona no Projeto Intensivo de Ciclo (PIC) acrescentou que estava incluindo outras atividades, só com o material não iria conseguir alfabetizar.

O COP-E comentou que é necessário utilizar o material, não dá para ficar mesclando, eles precisavam seguir uma linha de trabalho. Ela completou

dizendo que há professores trabalhando famílias silábicas, misturando com o material. Ela disse que estava preocupada, pois o SARESP exige muita leitura das crianças.

Uma das professoras monopolizou a discussão exaltando a escola que lecionava no ano anterior. Outra professora começou a elogiar sua aula, que, naquele momento, está ficando gostosa, pois, o pai de uma aluna comentou que na outra escola a criança só fazia cópia, e hoje observava o quanto ela sabia, gostava muito das aulas. A professora esclareceu que é uma aluna ótima e rápida, a primeira a se posicionar em tudo.

A reunião na escola é um pouco tumultuada, os professores estão sempre levantando, saindo e conversando sobre outros assuntos. O COP-E está sempre tentando retomar as questões pedagógicas e, comenta que é necessário falar muito com as crianças, trabalhar a oralidade e a leitura, ensinar às crianças não só o nome, mas também o sobrenome.

O diretor entrou na sala interrompendo a reunião para falar dos alunos indisciplinados, e de um aluno de 14 anos que não tem condições de ficar na escola, e que para outro de 7 anos iria chamar o pai. Ele alegou que isso era desanimador e que devia fazer um relatório e entregar no Conselho Tutelar de todos os casos. O diretor finalizou dizendo que iria chegar ao extremo, e que os professores precisariam registrar tudo.

O COP-E finalizou dizendo que iriam parar, na semana seguinte continuariam.

Na reunião pedagógica no período da tarde nessa mesma escola, a vice-diretora pediu para falar sobre uma reunião que havia participado em São José do Rio Preto. Ela apresentou questões sobre o Programa Ler e Escrever e metas a serem alcançadas.

A COP-E disse que a nova formação continuada é estarem sempre estudando em grupo para melhorar a prática. Eles vão fazer uma análise dos alunos pré-silábicos, qual o número desses alunos e em quais classes estão.

Uma professora disse que a escola tem que fazer tudo, trazer o pai e tentar explicar a função da escola. Tentar fazer a família chegar mais perto da escola.

A vice-diretora completou que a escola deve fazer a criança sonhar, trabalhar de forma lúdica, fazer as crianças esquecerem dos problemas de casa. É

necessário ler muito, o professor não só deve levar o livro que leu, mas explicar sobre o livro, porque vendo o professor comentar, as crianças vão despertando o gosto pela leitura.

O COP-E retomou a reunião lendo um texto de auto ajuda, depois entregou o mapa de sondagem das crianças para ser revisado pelos professores e para ser comparado com o que iria ser realizado no próximo bimestre.

Fez alguns avisos gerais sobre: banheiro, xérox, rodízio de copos descartáveis e os diários de classe que deveriam estar preparados, pois o bimestre estava terminando.

Aos poucos os professores foram se dispersando, alguns saíram da reunião.

O COPE entregou um texto para leitura, O X da Questão, da Revista Nova Escola, e comentou que o professor tem que dominar os gêneros textuais para escrever bem.

Uma professora disse ao grupo que não sabia fazer resenha e questionou como vai ensinar às crianças. Outra professora, comentou sobre o trabalho do Projeto Intensivo de Ciclo (PIC), de Matemática que estava realizando, ela achava que a escola precisaria realmente adequar as atividades à realidade dos alunos. Ela esclareceu que, para chamar a atenção dos alunos, fez um bolo, cortou em 40 pedaços e preparou várias atividades de cálculo mental, trabalhou Língua Portuguesa com a escrita da receita, criou vários desafios para as crianças, fazendo as crianças se concentrarem mais, ela disse que foi ótimo trabalhar assim.

O COP-E pediu atenção, pois todos iriam assistir a um vídeo. Antes ele comentou um pouco sobre a rotina de trabalho, que era preciso seguir o Guia de Orientação Metodológica do Ler e Escrever. Em seguida ligou o DVD no filme Triunfo, pediu desculpas para o pesquisador e para o grupo, pois iria se ausentar, o COPE reside em outro município e leciona a noite no EJA (Educação de Jovens e Adultos), em toda reunião pedagógica da tarde, ele se ausenta deixando o grupo cumprir o horário.

A reunião pedagógica da escola F ocorre em sala própria, ventilada e organizada. A escola, de forma geral, é muito organizada.

A COP-F iniciou o trabalho com uma leitura compartilhada, Urubus e Sabiás, e não teve nenhuma pauta de orientação. Uma professora chegou atrasada, as discussões começaram sobre o projeto Agenda; a COP-F perguntou ao grupo

quem havia começado o projeto, eles poderiam fazer a agenda de caderno mesmo, mas era preciso começar.

A escola iria passar pela Prova Brasil, uma prova elaborada pelo MEC para avaliar a Língua Portuguesa e a Matemática no Ciclo I, eles já tinham recebido as provas e a COP-F procurou fazer os encaminhamentos.

A COP-F perguntou para grupo de professores, qual o melhor horário para a Prova Brasil? E completou dizendo, a criança não fica mais que 2 horas, às 11h30min, todos concordaram. Ela comentou que, no ano anterior, muitas crianças entregaram as provas sem marcar as alternativas, por isso era necessário olhar as provas, e eles não poderiam pressionar as crianças, não adiantava fazer pressão na hora da prova, dizendo que essa questão eles haviam ensinado, porque as crianças ficavam ansiosas. As provas tinham conteúdos trabalhados e as questões parecidas com as que vieram no ano anterior e já se encontravam na escola, sendo assim era necessário ser aplicada.

Uma professora perguntou sobre a sondagem, dizendo que tinha aplicado um bilhete, a COP-F retomou essa questão e leu um texto que explicava o como fazer uma sondagem diagnóstica com crianças do 1º ao 5º ano, e esclareceu o que tem que ser analisado no bilhete.

A COP-F disse ao grupo que tinha uma outra avaliação a ser aplicada com as crianças que vieram do norte, crianças de 11 anos que conhecem algumas letras do alfabeto, e os alunos com necessidades especiais. Essa avaliação seria para verificar o que realmente sabem e organizar o projeto de reforço. Outra professora perguntou sobre a sondagem de Matemática (é uma avaliação para conhecer o que os alunos sabem sobre a matemática), a COP-F explicou que antes de realizarem a sondagem, eles deveriam conversar e questionar as crianças sobre os numerais. Deveriam organizar as carteiras e não deixar as crianças copiarem umas das outras.

A COP-F apresentou ao grupo um álbum seriado sobre a saúde do ser humano, se quisessem ler e aplicar na sala estava disponível, só que deveria ser rápido, pois ela iria devolver no Posto de Saúde.

Ela comentou que, quanto ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (SARESP), a escola já havia feito a adesão, e no ano anterior não conseguiram participar. Naquele ano havia dado certo, e a COP-F leu as orientações do SARESP para o grupo.

Logo em seguida todos discutiram a tarefa realizada em casa, a COPF perguntou aos professores se a tarefa havia melhorado depois que criaram a feira. Os professores disseram que melhorou 95% e que os pais tinham contribuído muito. A feira da tarefa foi uma forma que escola encontrou para fazer as crianças estudarem em casa, cada criança recebeu por tarefas realizadas em casa dinheiro de papel. A participação valia 3 pontos. De 20 a 25 pontos, os alunos recebiam \$10,00 reais de papel, 1 a 10 pontos \$1,00 real. No final de cada trimestre, as crianças gastavam esse dinheiro na feira da escola, onde compravam brindes (jogos, livros, brinquedos pedagógicos etc). Nesse dia não havia aula e somente as crianças participavam da feira, elas também exercitavam a matemática quando faziam as contas do que podiam ou não comprar. Além dessa feira, as crianças realizavam uma auto-avaliação do seu percurso escolar, seu comportamento no recreio, na sala de aula e participação no reforço.

A COP-F afirmou que, naquele momento, tinha condições de ter uma visão um pouco mais clara das salas de aula e das crianças que apresentavam dificuldades.

Quanto ao Jornal Folha de São Paulo, eles começaram a assinar, a COP-F pediu que não desmontassem o Jornal, quando fossem levar para sala de aula, utilizassem o jornal mesmo que estivesse atrasado.

Quanto ao carrinho de leitura, uma professora comentou que, na sua sala, não queria o carrinho, pois os livros estavam faltando folhas.

Outra professora comentou que as crianças estavam pedindo para levar os livros para casa, mas, como a escola não contava com uma bibliotecária, queria saber o que fazer. A COP-F acrescentou que estavam resolvendo essa questão, e, no momento da leitura, elas precisariam ficar atentas, não fazendo cadernetas e corrigindo tarefas.

COP-F retomou o SARESP e insistiu que os professores deveriam reforçar atividades com os textos, eles iriam iniciar o projeto contos de fadas, esse projeto seria trabalhado no dia a dia com atividades de leitura e de escrita planejadas por ela.

Deveriam continuar trabalhando bilhete e receita, pois não sabiam qual seria o gênero escolhido para a avaliação.

COP-F também comentou sobre a cantina, que realmente tiveram que fechar, devido à reclamação de um pai. A criança chegou em casa reclamando e

não puderam continuar com a cantina, apesar de terem realizado reunião com os pais para explicar como iria funcionar, mas não deu certo.

A reunião foi encerrada e a COP-F disse que tentaria fazer o melhor, mas ainda havia professores resistentes.

Na escola G a reunião pedagógica aconteceu em uma sala própria, a COP-G abriu a reunião com uma leitura compartilhada, um texto sobre a Educação Infantil, e fez uma pauta sobre o que iriam discutir.

A COP-G perguntou ao grupo sobre a rotina de trabalho pedagógico, uma das professoras presentes disse que tinha trabalhado com o alfabeto móvel, palavras sobre o índio e depois um pouco de matemática; e na terça-feira e na quarta-feira, trabalhou atividade de leitura e escrita; na quinta-feira leitura na biblioteca e, na sexta-feira, trabalhou o alfabeto móvel novamente.

Outra professora acrescentou que, no início das aulas, tem lido textos diversos, e que sempre trabalhou com atividade de leitura e de escrita, e de tarefa as crianças tinham copiado parlendas. Ela observou que algumas crianças apresentavam escritas silábicas com valor sonoro na consoante (a cada parte do que a fala fazia, correspondia a uma letra), outras nas vogais; ela informou também que tem agrupado as crianças para que produzam e avancem nas escritas.

A COP-G ouve, mas não interfere nas discussões sobre rotina, e pergunta ao grupo como está a aula de leitura na biblioteca. Uma professora respondeu que não estava levando as crianças à biblioteca. A COP-G afirmou que precisaria garantir essa leitura, se os professores não fossem para a biblioteca, deveriam realizar na sala de aula.

Uma outra professora disse que não sabia que a chave estava à disposição e que a bibliotecária reclamava que as crianças não paravam. Ela dividiu as estantes e as crianças só podiam mexer na estante que ela autorizava. Ela questionou como deveria fazer para despertar o interesse pela leitura.

Outra professora também comentou que há crianças que só tem acesso aos livros na escola. As criança vão para biblioteca e ficam loucas, elas querem pegar todos os livros. Outra professora disse que seus alunos escolhiam os livros e levavam para casa, mas a bibliotecária não queria emprestar determinados livros e não deixaria mexer nas estantes. A bibliotecária foi chamada na reunião, houve um conflito grande e foi solicitada a presença da diretora.

A diretora disse que a biblioteca é para ser usada com ordem e os professores deveriam dirigir a leitura, e não ficar sentados fazendo outras atividades,houve muita confusão.

Depois da situação estabilizada, a COP-G conseguiu retomar o pedagógico dizendo que eles precisariam preparar as crianças para o SARESP, e que deveriam mostrar às crianças os diferentes gêneros.

O texto que a COP-G havia preparado é da revista Nova Escola, sobre registros, pois o registro precisava ser realizado na hora para não esquecerem. Uma professora acrescentou que anotava tudo sobre os alunos para não esquecer, observava as dificuldades e anotava no caderno para fazer as intervenções.

A COP- G retomou a leitura do texto sobre registro, e que depois iriam conversar sobre o projeto da Dengue.

Após a leitura do texto, os professores foram conversando sobre o que estavam desenvolvendo para trabalhar a Dengue com as crianças.

Uma disse que ainda não havia realizado nada, não tinha começado, outra disse que fez uma música para as crianças cantarem. Houve quem falou que o ideal era um teatro com uma linguagem simples para as crianças entenderem o assunto.

A COP-G, após a discussão do projeto da Dengue, fechou a reunião dizendo que quem não tivesse nada preparado era necessário preparar, e quanto ao projeto de reforço, deveriam fazer as listas para montarem as turmas e que, na semana seguinte, discutiriam o projeto do Jornal.

5.5.4 Notas de campo

Sabe-se que a formação acadêmica do coordenador pedagógico tem um papel preponderante no desenvolvimento de sua função de coordenação na escola, a formação inadequada para a função empobrece o desenvolvimento de seu trabalho Além da formação acadêmica, a formação de sua própria consciência crítica também é fundamental.

Segundo Placco (2008, p. 56-57):

[...] a própria consciência crítica, como ponto de partida para a efetivação de uma atuação prática condizente com a construção de um projeto coletivo com compromisso sociais: formação de educadores conscientes de si, de sua própria prática e da prática vigente, capazes de tomar decisões e agir, com base nessa consciência. Assim, esta é uma exigência na formação de todos os educadores, engendrada no movimento interno do próprio processo de formação e na relação deste com a prática social do sujeito.

Coordenadores pedagógicos devem estar conscientes da tarefa de formação de um ser humano crítico e cuja prática seja transformadora: saber que devem auxiliar os professores na identificação de seu processo de consciência quanto à realidade social, à prática das escolas e quando a si mesmos, sem perder de vista à identificação e a aprendizagem dos mecanismos que lhes possibilitem superar, responsável e criticamente, a alienação decorrente desses processos. Será seu papel, portanto, questionar-se continuamente sobre seu desempenho, sua própria ação formadora, sua própria sincronicidade e sobre as relações sociais/interpessoais que estabelece consigo mesmo e com os demais educadores na escola.

É importante também pensar nessa formação como uma forma de ir além da fragmentação entre teoria e prática (Placco, 2008). Para esse trabalho de formação dos professores, deve-se incluir estudos e críticas.

Placco (2008, p. 59) afirma que:

[...] a crítica das teorias, deve nos levar a aprofundar a crítica à sua prática e à prática da escola, mas, nesses estudos e críticas, deve permitir e incentivar o aparecimento de contradições entre a aquilo que é proposto como fundamento teórico e a prática cotidiana das escolas, deve gerar questionamentos valores e crenças dos professores, em geral dados como definidos e definitivos, deve gerar dúvidas em suas certezas, gerar rupturas no seu pensamento e na sua ação, de modo que as contradições gerem sínteses provisórias e provocativas de movimentos da consciência.

Considerando então as afirmações de Placco (2008), as reuniões pedagógicas devem ser espaços de formação, de estudos que interferem no desenvolvimento profissional, na prática de sala de aula e na consciência crítica.

Mas, o que foi constatado pelo pesquisador nessas reuniões é que esse espaço de formação acaba não acontecendo de forma devida, com o objetivo de realmente contribuir para a formação do desenvolvimento profissional do professor.

Essas reuniões pedagógicas revelaram uma descontinuidade no trabalho do coordenador pedagógico, muitos assuntos são discutidos ao mesmo tempo, os estudos e a crítica das teorias, que poderiam auxiliar no aprimoramento da prática do professor no ensino/aprendizagem, não acontecem.

Os entraves das reuniões pedagógicas são: as conversas paralelas que perturbam sobremaneira o andamento da reunião, outros profissionais que usam esse horário para discutir assuntos que não são pedagógicos, o não cumprimento do horário, tanto por parte dos professores como também do próprio coordenador pedagógico, que se ausenta da reunião por que atua em outra escola, sala desorganizada, conflitos no grupo de professores, falta de estudo, etc.

É nessa circunstância que o coordenador pedagógico se encontra, muitas vezes tentando retomar o grupo quando se perde, mas observou-se que foge do seu controle o atendimento adequado ao pedagógico.

Não se encontra nesse espaço momento para escrever sobre o que está acontecendo, sobre as dúvidas, sobre o que foi sanado, falta uma proposta de trabalho reflexiva.

Os próprios coordenadores pedagógicos não conseguem criar ou fazer desse espaço um ambiente de registro e reflexão.

A teoria tem demonstrado que, para se criar um conhecimento profissional, é necessário articular teoria e prática, é essa união que influencia a maneira de fazer e de pensar.

Os componentes desse conhecimento profissional, segundo Infante; Silva e Alarcão (1996, p. 157):

Assentam fundamentalmente em três pilares; os que tem a ver com os conteúdos a ensinar (o quê); os que tem a ver com os sujeitos que aprendem (quem); os que tem a ver com as tarefas que os educandos realizam e que são instrumentais para a aprendizagem (como). É nessa triangulação que se constrói o conhecimento pedagógico.

Pelas leituras, discussões de ideias e também pelos relatos dos outros colegas, o coordenador pedagógico precisa ter claro que muitas vezes não dá para fazer tudo de modo perfeito, mas deve-se tentar fazer o que é possível e da melhor maneira.

É preciso que tenham um conhecimento profundo da aprendizagem das crianças, não se pode ficar na superficialidade, os professores e os coordenadores pedagógicos precisam diagnosticá-las. É pela leitura, escrita e produção textual que se seleciona quais crianças receberão atendimento prioritário.

Nas reuniões pouco se discutiu sobre as aprendizagens das crianças de forma sistemática e com objetividade, uma atividade, um projeto e ainda há professores que se preocupam muito em explicar o nomes das letras (vogais e consoantes) do que necessariamente ensinar as crianças a se apropriarem do sistema de escrita, criando situações de aprendizagens que as façam pensar no momento de desenvolverem a atividade.

É necessário compreender as regras de funcionamento da escrita e quais atividades planejar, já que existe na sala de aula uma diversidade grande de saberes por parte das crianças. Uns entram para a escola conhecendo as letras do alfabeto e sua ordem, sabem observar e analisar o valor e a posição das letras nas palavras, fazem correspondência entre os segmentos da fala e os da escrita, outras crianças entram para escola sem conhecer o alfabeto e com dificuldade de segurar o próprio lápis nas mãos.

O como tratar essas questões não apareceu nas falas dos professores e coordenadores, as diferenças das crianças surgem quando os professores fazem a sondagem diagnóstica para detectar os níveis de escrita das crianças, mas o que fazer para melhorar que deveria ser prioridade nas reuniões pedagógicas, isso não aparece nas discussões.

O quadro abaixo demonstra a frequência dos aspectos observados nas falas dos coordenadores pedagógicos e dos professores

QUADRO 7 - Síntese dos aspectos observados

Aspectos Observados	Frequência
Organização do HTPC:	
- pauta de formação para a reunião	02
- leitura compartilhada	03
- material teórico para estudo	03
Organização de trabalho do professor:	
- rotina semanal de trabalho	04
- registro do trabalho	01
- plano de ensino	01
- caderneta (frequência/notas)	02
Conteúdo/Atividades de sala de aula/material/ projetos didáticos/reforço/recuperação:	
- leitura com as crianças	06
- ortografia	01
- reescrita	01
- diversidade textual	03
- tarefa	01
- agrupamentos produtivos	02
- livro didático	01
- guia de planejamento e orientações didáticas	02
- projetos didáticos	03
- reforço/recuperação	02
Avaliação:	
- externa (Saresp/Prova Brasil)	06
- interna da escola	02
- mapa de sondagem diagnóstica	04
Relacionamento:	
- envolvimento da família na aprendizagem	02
- conflito família e escola	01

Fonte: próprio pesquisador

Esse quadro focalizou que a organização do HTPC, com pauta de formação, ocorreu somente em duas reuniões, nas demais, os coordenadores pedagógicos não se preocupavam em ter por escrito o que iriam trabalhar com os professores. Quanto ao material teórico para estudo dos professores, observou-se alguns textos extraídos da revista Nova Escola em três reuniões.

O quadro também apresentou uma centralização na avaliação externa. Ela apareceu por seis vezes em reuniões de diferentes escolas, o resultado dessa

avaliação está atrelada ao bônus dos professores, que é uma gratificação em dinheiro que o professor recebe se suas crianças atingirem um bom resultado no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (SARESP).

Apesar dessa excessiva preocupação por parte dos coordenadores e professores quanto à avaliação, percebe-se que pouco se faz para as crianças atingirem esse resultado desejado.

No que tange ao trabalho sistemático de sala de aula, a leitura com as crianças apareceu por seis vezes, sabe-se que ler histórias infantis para a criança não é o suficiente para alfabetizar e letrar.

Soares (apud MENDONÇA, 2007, p. 57) afirma:

Que o letramento refere-se aos usos de competências de leitura e de escrita por um indivíduo que já domina o código. Alfabetização e letramento constituem, portanto, dois processos diferentes, em termos de processos cognitivos e de produtos, porém indissociáveis.

Os coordenadores pedagógicos e professores necessitam compreender que, além de ensinar a técnica do ler e escrever que é um aprendizado complexo simultaneamente, é preciso letrar as crianças. Para Mendonça (2007, p. 57):

Letrar é uma tarefa extremamente ampla, que, por definição, envolve habilidades múltiplas de ler, interpretar e produzir textos adequados às exigências sociais. Assim, em princípio, tal atividade engloba os mais diferentes gêneros textuais, de sorte que pensar que, lendo apenas histórias infantis, poemas ou parlendas, iremos letrar alguém.

O trabalho com os diferentes gêneros textuais apareceu por três vezes, enquanto que a ortografia e reescrita somente uma. Percebe-se que não há um trabalho sistemático em relação à produção textual e aos diferentes gêneros textuais.

Segundo Soares (2008, p. 106):

A escrita que, fora das paredes da escola, serve para interação social, e é usada em situações de enunciação (escrevem-se cartas, bilhetes, registram-se informações, fazem anotações para apoio à memória, lêem-se livros, revistas, panfletos, anúncios, indicações de trânsito, nomes de ruas, de ônibus etc), dentro das paredes da escola assume um caráter falso, artificial, descontextualiza-se: fazem-se redações ou composições com uma função puramente escolar.

Muitas vezes o que obstaculiza o trabalho de sala de aula com os gêneros textuais por parte dos coordenadores pedagógicos e dos professores é a falta de conhecimento. Kaufman (1995, p. 07) afirma: “conhecimento adequado das características peculiares dos diferentes tipos de texto“. É importante conhecer a estrutura de cada texto e a forma de escrever, pois não se escreve uma notícia de jornal ou um conto da mesma maneira. Para otimizar o aprendizado das crianças faz-se necessário conhecer as características dos textos.

Essa falta de clareza quanto ao trabalho com os textos fica evidenciada nos próprios textos das crianças. Para Soares (2008, p.107): “as fragilidades dos textos produzidos por alunos em fase de alfabetização decorrem, em grande parte, dos modelos de texto com que convivem, nos anos iniciais de escolarização“. A produção textual das crianças acaba sendo uma lista de orações justapostas, sem elementos de coesão e coerência.

Para esclarecer esses elementos de coerência e coesão nos textos das crianças, Soares (2008, p. 113) afirma:

A conclusão é que a criança, que domina perfeitamente as regras discursivas na linguagem oral conta casos encadeando orações com unidade temática, coerência e coesão, ao chegar à escola passa a conviver com uma linguagem escrita com baixo grau de textualidade: listas artificiais de sentenças, em geral marcadores de relações, repetição desnecessária do sujeito um texto artificial, didaticamente forjado a partir da falsa pressuposição de que o texto para principiantes, para adequar-se a seu nível lingüístico, deve empobrecer-se, reduzir-se ao essencial. A criança vai, assim, por um lado formando um conceito falso de texto escrito, e por outro, utilizando, quando tem liberdade para isso, regras discursivas próprias da linguagem oral, já que, na escola, não lhe é dado conhecer as regras discursivas do texto escrito.

É fundamental que os professores avancem em seus conhecimentos e que os coordenadores pedagógicos, que são formadores nas escolas, contribuam de maneira favorável para que as crianças venham conviver com os diferentes tipos de textos e com as regras discursivas do texto escrito e que venham fazer uso delas.

As discussões das sessões reflexivas e as notas de campo em geral revelaram que os professores e coordenadores até conhecem e verbalizam a teoria de forma clara e concisa nas discussões, mas não conseguem praticá-la no dia a dia em favor da leitura e da escrita das crianças, principalmente, daquelas que se encontram em maiores dificuldades. No próximo capítulo será realizada uma análise geral do que foi coletado na investigação

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei aqui sintetizar os principais resultados das análises realizadas, interpretando-os e considerando-os à luz dos pressupostos teóricos e metodológicos adotados. Foram retomados: o problema da pesquisa, os objetivos, as questões das sessões reflexivas, os relatos do período de escolarização e as análises já realizadas.

Dessa forma, pretendeu-se alargar a atuação do coordenador pedagógico no interior da escola como responsável pela tomada de decisão e da apropriação de um conjunto de procedimentos, atitudes sistematizadas na tarefa de alfabetizar e letrar as crianças na escola fundamental.

Penso que a preocupação com a formação de professores e as questões com a alfabetização, ou seja, com a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças estará sempre presente nos espaços de discussão profissional da docência, buscando com isso a qualidade da prática pedagógica desenvolvida pelo professor.

Muitos são os questionamentos que permeiam a prática pedagógica e que permitem ao professor ou coordenador pedagógico rever posturas e refletir sobre as formas de ensinar.

As experiências pessoais e inquietações, enquanto formadora de grupo de formação de professores alfabetizadores na rede estadual e municipal e como Assistente Pedagógico da Diretoria de Ensino de José Bonifácio motivaram-me a investigar e estudar as ações dos coordenadores pedagógicos que promovem a reflexão dos professores alfabetizadores em práticas de alfabetizar e letrar.

Procurei, primeiramente, compreender a trajetória de formação desse profissional (coordenador), e depois analisar a sua prática tomando-a objeto de investigação para que eu pudesse entender suas ações junto à equipe de professores da sua escola.

Sendo assim, nesse exercício importante que é de olhar, procurei identificar, no primeiro momento, o significado que o coordenador pedagógico teve ao longo do tempo, e constatei conforme Lomonico (1987) explica, o coordenador teve uma ação supervisora e hoje segundo Orsolon (2002) ele exerce uma ação gestora de formador de professores. Dessa forma, o trabalho teve como objetivo

analisar quais ações elaboradas pelo coordenador pedagógico subsidiam o professor alfabetizador e o fazem refletir sobre sua concepção de ensino/aprendizagem que embasam a sua prática ao iniciar as crianças no mundo da escrita.

Essa investigação possibilitou a compreensão da dificuldade com que o coordenador realiza essas ações de práticas pedagógicas de forma efetiva e sistemática, da difícil tarefa de se desenvolver um processo de reflexão através de ações elaboradas pelo coordenador, de se planejar um trabalho pedagógico de alfabetização que articule atividades sobre o sistema de escrita com atividades que valorizem os usos e funções da língua, atividades de leitura que desenvolvam a compreensão dos textos e a valorização da experiência que a criança já tem com a cultura escrita principalmente as crianças advindas das classes populares.

Pude então perceber que vários entraves ocorrem para a não ocorrência dessas ações, a começar pela formação profissional dos coordenadores, os cursos de Pedagogia e Magistério não incluem em seu currículo conteúdos voltados para formação linguística e também para a didática da alfabetização.

Gerenciar um trabalho junto aos professores alfabetizadores demanda saberes e encaminhamentos por parte dos coordenadores, de conhecimento, embasamento científico e prático em obras que tratem do assunto, boas reflexões e mudança de postura. Dizer o que está certo ou errado em uma atividade não muda a prática e promove conflito no grupo.

Esta deficiência de formação do coordenador no processo da alfabetização faz surgir então os conflitos interpessoais entre ele e o professor. O professor se acha conhecedor do trabalho que faz, auto suficiente, não aceitando as orientações do coordenador pedagógico. O conhecimento do profissional docente não está somente nos conteúdos a ensinar (o quê), mas tem a ver com o conhecimento dos sujeitos que aprendem (quem) e para que aprende. Então, a relação entre eles tem que ser satisfatória, dialógica em uma relação assimétrica, de companheirismo e de busca em parceria.

Outro objetivo percorrido na investigação foi a questão da conceituação de leitura e escrita dos professores da pesquisa.

A falta de registro sistemático da prática, tanto no que tange ao trabalho do coordenador pedagógico quanto dos professores, ficou evidente nas sessões reflexivas. A escrita parece ainda não ser percebida por eles como forma

importante de refletir, organizadamente. A escrita está distante dos professores. Quando precisam escrever, não sabem o que selecionar para registrar. Não se escreve sobre o que se faz e nem sobre o resultado do que se faz, ficando então esse conteúdo de formação que é o registro sistemático do trabalho, tanto dos coordenadores como dos professores, sem fazer parte das propostas reflexivas.

Conseguir que os professores aprofundem e ampliem seus conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado, conteúdos que são importante para um bom trabalho necessita da leitura, que é um instrumento valioso para sua formação. Essa leitura não ocorre de forma satisfatória, então fica evidente a necessidade de textos acadêmicos articulados ao seu trabalho e não somente de textos de revista como foi constatado nas sessões reflexivas ocorridas nas escolas.

Investigar a metodologia criada e recriada pelo coordenador junto aos professores também foi um objetivo a ser perseguido.

Os coordenadores pedagógicos investigados reconhecem a importância de seu papel que é de esmiuçar o ensino/aprendizagem e trabalhar com a formação continuada na escola, mas eles apresentam dificuldade para criar uma metodologia de trabalho que ancore ações pontuais e práticas contextualizadas, isso foi observado nas pautas de formação elaboradas para as horas de trabalho coletivo, que deveriam não só preparar os próprios coordenadores como os professores em sala de aula, às vezes, não são concretizadas, mas quando o são, falta objetividade.

A ação de observação em sala para posteriores intervenções que é considerada o planejamento da aula, os objetivos, o trabalho de alfabetização de modo a privilegiar diferentes gêneros textuais, não se realiza sistematicamente. Essa ação de observação em sala de aula ainda não está estabelecida como prática nas escolas.

Investigar a forma pela qual o professor alfabetizador se apropria das orientações oferecidas pelo coordenador e a forma como organiza e reorganiza seu trabalho também foi objetivo desse estudo.

Quanto a esse aspecto, duas questões foram consideradas, a primeira está atrelada à postura profissional do professor em querer estudar e aprender, nem todos querem, e a segunda é o coordenador estimular o interesse do professor e criar oportunidades para o professor organizar o seu trabalho de forma reflexiva.

O constatado foi que os professores conseguem refletir um pouco mais quando o coordenador utiliza um protocolo de uma suposta professora. O protocolo nada mais é que um registro de uma situação que traz conversação. É quando o professor trabalha uma atividade com a criança e registra as perguntas e respostas feitas, sendo assim, o professor pode comparar a sua atuação com o trabalho pedagógico que está sendo realizado.

Uma das orientações apropriadas pelo professor de forma mais organizada é a análise dos mapas de sondagens das classes, em que ficam diagnosticados os níveis de escritas em que as crianças se encontram. São reconhecidos por eles apenas como instrumento de avaliação, ficam somente na constatação, pouco se faz com esses mapas. Por vezes, os professores tentam sanar essa lacuna de aprendizagem das crianças em projetos já previstos: projetos de recuperação paralela e contínua, sem criatividade para propor projetos novos.

Na realidade o coordenador pedagógico necessita ter um conhecimento aprofundado sobre o trabalho de alfabetização para orientar os professores. Isso não chega a acontecer, pois os coordenadores pesquisados ou estão no mesmo nível de conhecimento dos professores ou abaixo dele. O conhecimento está associado a sua formação, alguns não são professores alfabetizadores e sim professores de Matemática, História e não cursaram Pedagogia nem participaram de cursos de formação continuada em alfabetização. Outro aspecto está na situação funcional do coordenador que não é professor efetivo na rede pública conseqüentemente no próximo ano se esse coordenador não tiver aulas atribuídas perde a função de coordenação.

E o último objetivo dessa pesquisa foi analisar a prática do coordenador como objeto de reflexão para compreender as ações propostas.

Saliento que, no processo de análise e interpretação dos dados, várias interpretações poderiam ser realizadas a partir dos discursos produzidos pelos participantes, mas a pesquisa demonstra que os coordenadores ainda têm pouca participação e interferência no ensino aprendizagem e no processo de alfabetizar e letrar. A relação que se estabelece entre o coordenador e o professor é determinante para esse processo de fazer as crianças avançarem na leitura e escrita.

É fundamental que o coordenador reconheça a heterogeneidade da equipe de professores, crie vínculo para posteriormente tentar modificar a sua

prática. Outro ponto que também compromete à prática dos coordenadores e os distanciam das atribuições que lhe são próprias são as emergências surgidas no interior da escola fazendo-os deslocar-se da sua função. A falta de tempo devido às reuniões e preenchimento de papéis também são pontos comprometedores do seu trabalho de coordenação.

Sendo assim, considerando que a sociedade requer do cidadão muito mais que o conhecimento das letras, mas a sua integração social, alfabetizar e letrar são processos indissociáveis no trabalho da escola e o coordenador pedagógico ainda continua sendo um elemento importante para fazer frente a essa questão, apesar de todos os entraves já mencionados.

Ao finalizar minhas considerações, e consciente das limitações no caminho dessa pesquisa, afirmo que o estudo sobre as ações dos coordenadores pedagógicos junto aos professores alfabetizadores não se esgota nas conclusões das análises, mas abre possibilidades para mais investigações de outros pesquisadores. O importante foi compreender que as transformações, principalmente em educação, não ocorrem de um momento para o outro, mas são necessárias e não impossíveis de acontecer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO educativa. Disponível em: <www.acaoeducativa.org>. Acesso em: 10 abril 2009.

ALMEIDA, L. R. Dimensão relacional no processo de formação docente uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTON, L. H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Ed Loyola, 2008.

ALMEIDA, L. R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R.; PLLACO, V. N. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Ed Loyola, 2006.

ALMEIDA, L. R. Diretrizes para formação de professores uma reeleitura. In: RAMALHO, L.A.; PLLACO, V. N. (orgs.). **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Ed Loyola, 2004.

AMARAL, J.; MOREIRA, A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão**. Porto: Editora LTDA, 1996.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Ed Papyrus, 1995.

ANDRÉ, M. D. A.; ANDRÉ, M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L. R.; PLLACO, V. N. (orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: ED Loyola, 2007.

ARROYO, M. Fracasso sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da Ed. Básica. In: ABRAMOWICZ, A.; MOEL, J. (orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Ed Papyrus, 1997.

BRASIL. **Deliberação CEE N 73/2008**. Regulamenta a implantação do Ensino de Nove Anos. Diário Oficial Poder Executivo, Brasília, DF, 03 abril 2008.

BRASIL. **Resolução SE- 74, de 6 novembro de 2008**. Institui, Programa de Qualidade da Escola – PQE e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP. Diário Oficial Poder executivo, Brasília, DF, 07 nov. 2008.

BRASIL. **Resolução SE – 86, de 19 Dezembro 2007.** Institui, para o ano de 2008, o Programa Ler, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino fundamental. Diário Oficial Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 2007.

BRASIL. **Resolução SE – 88, de 19 dezembro 2007.** Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Diário Oficial Poder Executivo, Brasília, 21 dez. 2007.

BODGAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação uma introdução em à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora Ltda, 1994.

BRUNO, E. B.; ABREU, L. C. O coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar. In: ALMEIDA, L. R.; PLLACO, V. N. (orgs). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade.** São Paulo: ED Loyola, 2007.

BRUNO, E. B. Desejo e condições para mudança no cotidiano de uma coordenadora pedagógica. In: ALMEIDA, L. R.; PLLACO, V. N. (orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade.** São Paulo: ED Loyola, 2007.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Ed Scipione, 1992.

CARDOSO, B.; GUIDA, A. A reflexão sobre a própria prática. In: CARDOSO, B.; LERNER, D.; PEREZ, T (orgs). **Ensinar tarefas para profissionais.** Rio de Janeiro: Ed Record LTDA, 2007.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar.** Petrópolis: Ed Vozes, 2008.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://serviços.Capes.gov.br/capesdw/pesquisa>>. Acesso em: 08 março de 2009.

COLOMER, T.; CAMPOS, A. **Ensinar a ler ensinar a compreender.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Ed Artmed, 2002.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem o censo. **Caderno CEDES.** Centro de Estudos Educação & Sociedade. Disponível em: <[HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>... Acesso em: 21 março 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Ed Arte Médicas, 1991.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e a questão do protagonismo juvenil. In: ALMEIDA, L. R.; PLLACO, V. N. (orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: ED Loyola, 2007.

FREIRE, P. **Ação cultural para prática da liberdade e outro escritos**. São Paulo: Ed Paz Terra, 2001.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo: Ed Papirus, 1995.

FUJIKAWA, M. M. O coordenador pedagógico e questão do registro. In: ALMEIDA, L. R.; PLLACO, V. N. (orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: ED Loyola, 2007.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTON, L. H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Ed Loyola, 2008.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o prof. coordenador. In: BRUNO, E. B.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTON, L. H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Ed Loyola, 2002.

GATES, V. P. A alfabetização familiar coordenação entre as aprendizagens da escola e as de casa. In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. (orgs.). **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Ed Artmed, 2004.

GGLIO, P. C. O coordenador pedagógico e a questão da inclusão. In: ALMEIDA, L. R.; PLLACO, V. N. (orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: ED Loyola, 2007.

GOMES, A.A. Alfabetização, leitura e escrita. In: BRASIL. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Publicação Ministério da educação e cultura, MEC, Secretaria de Educação a Distância SEED, 2006.

GOMÉZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução a reconstrução crítica do conhecimento da experiência. In: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão**. Porto: Editora LTDA, 1996.

GOMÉZ, A. I. P. A função e formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; GOMÉZ, A. I. (orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Ed Artmed, 1998.

HASHIMOTO, C. L. Dificuldade de aprendizagem: concepções que permeiam a prática de professores orientadores. In: ALMEIDA, L. R.; PLLACO, V. N. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Ed Loyola, 2006.

IBICT. Ministério da Ciência e tecnologia. BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em: 08 março 2009.

IBOPE. Disponível em: <www.ibope.com.br>. Acesso em: 10 abril 2009.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e formar se para mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBÉRNON, F. **A educação no século XXI os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Ed Artmed, 2000.

INFANTE, J.; SILVA, S.; ALARCÃO, I. Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino os casos como estratégias de supervisão reflexiva. In: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão**. Porto: Editora LTDA, 1996.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. INAF 2007 mostra a evolução da educação no Brasil. Disponível em: <www.ipm.org.br>. Acesso em: 10 abril 2009.

JACOBSON, E. Práticas de linguagem oral e alfabetização inicial na escola perspectiva sociolinguística. In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. (orgs.). **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Ed Artmed, 2004.

KAUFMFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M. E. **Escola leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KENNETH, M.; ZEICHNER, A. **Formação reflexiva de professores idéias e práticas**. Lisboa: Educa Ed, 1993.

KLEIMAN, A. B. **O significado do letramento uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** São Paulo: Ed Mercado das Letras, 2006.

LALANDA, C.; ABRANTES, M. O conceito de reflexão em Dewey. In: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão.** Porto: Editora LTDA, 1996.

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

LOMONICO, C. F. **Coordenador pedagógico: o técnico e psicopedagogo institucional.** São Paulo: Ed Edicon, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação abordagens qualitativa.** São Paulo: Ed EPU, 1986.

MATUI, J. **Construtismo teoria construtivista sócio histórica aplicada ao ensino.** São Paulo: Ed Moderna, 2003.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. **Alfabetização método sociolingüístico consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire.** São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

MINAYO, C. S. **Pesquisa sócia teoria método e criatividade.** Petrópolis: Ed Vozes, 2007.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: Ed UNESP, 2000.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento.** São Paulo: Ed UNESP, 2004.

OLIVEIRA, M. K.O. Pensar a Educação. In: CASTORINA, J. A. et al. (orgs). **Piaget, Vygotsky novas Contribuições para debate.** São Paulo: Ed Ática, 1998.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLLACO, V. N. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo: Ed Loyola, 2006.

ORSOLON, L. A. M. Trabalhar com as famílias uma das tarefas da coordenação. In: PLLACO, V. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano** da escola. São Paulo: Ed Loyola, 2008.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Ed Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **A pedagogia diferenciada das intenções às ações**. Porto Alegre: Ed Artmed, 2002.

PILLETI, N. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ed Ática, 2006.

PLLACO, V. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLLACO, V. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Ed Loyola, 2008.

PUC. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Disponível em: <www.sapientia.pucsp.br>. Acesso em: 08 março 2009.

SACRISTÁN, J. G. A educação que temos a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Ed Artmed, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da educação SEE. Coordenadoria de Estudos e normas pedagógica CENP. **Documentos de Apresentação do Letra e Vida**. São Paulo: Secretaria de Educação, 2003.

SÃO PAULO. Secretária de Estado da Educação. **Guia de planejamento e orientações didáticas Ler e escrever 1série**. São Paulo: Secretária de Estado da Educação, 2008.

SÃO PAULO. Secretária de Estado da Educação SEE. **Caderno de Gestor: Gestão do Currículo Vol I**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2008.
SAVATER, F. **O valor de Educar**. São Paulo: Ed Martins Fontes, 1998.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo – um novo design ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Ed Artmed, 2002.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Boletim sobre os dados do IDESP 2008 das escolas estaduais. Disponível em: <www.educacao.com.gov.sp>. Acesso em: 13/03/2009

SILVA, M. O coordenador pedagógico e a questão da participação nos órgãos colegiados. In: ALMEIDA, L. R.; PLLACO, V. N. (orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: ED Loyola, 2007.

SILVA, M. Desenvolvendo relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. In: RAMALHO, L.A.; PLLACO, V. N. (orgs.). **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Ed Loyola, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

SOARES, M. **Letramento um tema em três gêneros**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, L. R.; PLLACO, V. N. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Ed Loyola, 2006.

SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLLACO, V. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Ed Loyola, 2008.

SOUZA, V. L. T. Relações interpessoais e universidade: desafios e perspectivas. In: RAMALHO, L.A.; PLLACO, V. N. (orgs.). **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Ed Loyola, 2004.

SOLIGO, R. Para ensinar a ler: Livro: **Letra Vida Programa de formação de professores Módulo I**. São Paulo: Secretária de Educação de São Paulo SEE, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Ed Artmed, 2003.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. **Além da alfabetização fonologia, ortografia textual e matemática.** São Paulo: Ed Ática, 1996.

TFONI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2002.

TOLCHINSKY, L. Ler e escrever na diversidade. In: PÉREZ, F. C.; GARCIA, J. R. (orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e escrever.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

TORRES, S. R. Reuniões pedagógicas e o espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigências burocráticas? In: ALMEIDA, L. R.; PLLACO, V. N. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo: Ed Loyola, 2006.

UFSCAR. **Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e de (des) articulação de ensino.** Disponível em: <[HTTP://www.perspectiva.ufscar.br](http://www.perspectiva.ufscar.br)>. Acesso em: 21 março 2009.

UNISANTOS. Disponível em: <[HTTP://biblioteca.unisantos.br/tede/tdebusca/arquivo.php?codarquivo](http://biblioteca.unisantos.br/tede/tdebusca/arquivo.php?codarquivo)>. Acesso em: 08 março 2009

USP. Catálogo Athenas. Disponível em: <www.athena.biblioteca.unesp.br>. Acesso em: 08 março 2009.

VIEIRA, M. S. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: PLLACO, V. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Ed Loyola, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ed Ática, 2004.

APÊNDICE**Questionário 1****Questionário para identificação do perfil dos coordenadores pedagógicos:**

Nome:

Idade:

Sexo () F () M

Endereço Completo:

Formação Inicial

Qual a sua formação acadêmica?

Estudou em: Universidade Pública () Particular ()

Pós graduação

Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Qual a área? E o ano de conclusão?

Outros cursos que participou ou congresso:

Citar quais e o ano:

Situação Funcional

A quanto tempo está no magistério:

() mais de 5 anos

() mais de 10 anos

() mais de 15 anos

Efetivo () OFA ()

A quanto tempo é Coordenador Pedagógico:

() mais de 5 anos

() menos de 5 anos

() mais de 10 anos

RELATOS

Coordenadora Pedagógica:

Escola:

- 1- Fazer um relato detalhado sobre a época que aprendeu a ler e escrever, fatos que marcaram o período de alfabetização, o primeiro contato com a leitura e a escrita, o primeiro professor, a cartilha que foi alfabetizada etc. Enfim como foi o período de escolarização.

- 2- Fazer um relato detalhado da sua prática, pontos de potencialidades e fragilidades em executar a tarefa de coordenação pedagógica.

Questionário 2

Mapeamento da escola:

1. Nome da sua escola/ diretoria de ensino:
2. Endereço completo (rua, bairro, município, CEP):
3. Sua escola está localizada em: () perímetro urbano, região central ()
perímetro urbano bairro distante da cidade () zona rural
4. Quais os períodos de funcionamento da sua escola:
5. Níveis/ modalidades de ensino oferecidos na escola: () ensino fundamental –
Ciclo I () ensino fundamental Ciclo II () Ensino médio regular () EJA
fundamental () EJA médio
6. Números de alunos matriculados em 2008:
7. Como são organizados as turmas em sua escola? () por idade () ordem de
chegada () por desempenho () outras formas
8. Qual foi o índice de repetência, em sua escola, por série e segmento?
9. Qual foi o índice de evasão em sua escola dos alunos matriculados em 2008,
por série e segmento?
10. Quantos professores lecionam em sua escola?
11. A sua escola tem autonomia para resolução de problemas? Financeiros,
administrativos, pedagógicos
12. Qual foi o desempenho/nota da sua escola no Saresp (Sistema de Avaliação
de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e no ENEM (Exame
nacional do Ensino Médio)?
13. No geral, em qual componente curricular os alunos apresentam maior
dificuldade de aprendizagem e baixo desempenho?
14. Em qual os alunos apresentam maior facilidade de aprendizagem e melhor
desempenho?
15. Quais os problemas que caracterizam a escola? retenção, desistência,
indisciplina, falta de professores.
16. A proposta pedagógica de sua escola: está em dia com atual legislação
estadual e nacional?

17. Como a escola está organizada: horários, grades curriculares, forma de avaliação, calendário escolar, reuniões de HTPC, APM, grêmio estudantil, diretor, secretário, funcionários, professores, alunos.
18. Qual a disposição física da escola? Números de sala, laboratório, biblioteca, secretaria, quadra, sala ambiente, laboratório de informática.
19. Em geral em que condições encontra-se o edifício? Pátio, refeitório, banheiros, quadra de esportes, cantina.
20. Será o edifício suficientemente espaçoso para albergar os estudantes de forma adequada?
21. Estarão os acessos ao edifício preparados para alunos e professores com deficiências físicas?
22. Que tipo de transportes estão à disposição da e para a escola?

Meio econômico social e cultural

1. Qual a reputação da escola na comunidade ?
2. Quais os problemas principais com que a escola se defrontou nos últimos cinco anos?
3. Como é que os professores e pessoal auxiliar reagem à críticas vindas do exterior?
4. Qual o tipo de coisas pelas quais a escola é criticada pelo exterior?
5. Qual a composição racial da escola?
6. Qual a composição socioeconômico da escola?
7. Qual o suporte econômico da escola?
8. Em que medida os professores e o coordenador conhecem as experiências passadas dos alunos e a história familiar?

Ambiente Humano/ Comunicacional

1. Como é que os professores descrevem a escola?
2. Como os alunos descrevem a escola?
3. Como o coordenador descreve a escola?
4. De que é que os professores se queixam? O que é que eles enaltecem?
5. Como os professores explicam os fracos resultados dos alunos? e os bons resultados?

6. E você coordenador como explica o fraco resultado e os bom resultado dos alunos?

Comunicacional

1. Há painéis informativos atualizados em locais de grande circulação de pessoas?
2. Há informações à disposição dos usuários sobre os recursos recebidos e gastos pela escola?
3. Há informações atualizadas, à disposição da comunidade escolar sobre o Plano de Gestão da Escola?
4. Há painéis na sala dos professores com indicações sobre a escola, legislação, horários, desempenho dos alunos?
5. Há comissão para definir o processo de aquisição de bens e contratação de serviços?
6. Há reunião sistemáticas entre pais e mestres?
7. Há reuniões sistemáticas do Núcleo Gestor como corpo docente?
8. Há cooperação e harmonia entre os participantes da equipe escolar?
9. E entre os professores e alunos?
10. E entre os professores e os pais?
11. Há envolvimento de todos os professores nas decisões relativas à melhora da escola?
12. Há preocupações dos profissionais com o modo de vestir, com aparência e formas de comportamento (falar alto, fumar, sentar nas mesas)?
13. Há pontualidade e presença constante de funcionários, professores, diretores?
14. Há interferência do Conselho escolar de forma que todos possam participar?
15. Há consenso da comunidade escolar sobre o horário escolar, calendário, livros didáticos?
16. Há discussão e definição do currículo por tida a equipe escolar?
17. Há instrumento de avaliação de desempenho da escola, de professores e alunos?
18. Há parcerias com empresas, ONGS, Universidades e outros.
19. Há informações bimestrais para os pais sobre o plano de ensino?
20. Há desenvolvimento de projetos interdisciplinares?

21. Há monitoramento contínuo da aprendizagem dos alunos e conhecimento de quais e quantos alunos tem dificuldades?

ANEXO:**COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA (CEP)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Eu -----RG-----fui esclarecida (a) sobre todas as informações acima descritas e concordo em participar da pesquisa. “A coordenação pedagógica e as contribuições para a formação de professores alfabetizadores”, realizada por Marley Eloisa Gonçalves Antunes aluna do Programa de Mestrado em Educação pela Unoeste Universidade do Oeste Paulista.

Autorizo a utilização das informações obtidas através de questionários, relatos reflexivos e sessões que serão registradas em um diário de campo pela pesquisadora, com a finalidade de desenvolver a pesquisa citada. Concedo também o direito de uso para quaisquer fins de ensino e divulgação em jornais e ou revistas científicas, desde que mantenha o sigilo sobre minha identidade, podendo utilizar pseudônimos.

Fui informado (a) dos propósitos e objetivos da pesquisa estando ciente que minha participação é voluntária e que posso a qualquer momento me desligar da pesquisa sem nenhum constrangimento.

Presidente Prudente, 10 de dezembro de 2008

Assinaturas dos participantes

Assinatura	RG

Pesquisadora:

MAPA DE SONDAGEM
Nível de conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita
 Escola.....Série.....

Aluno	Pré-silábico			Silábico				Silábico-alfabético	Alfabético		
	1	2	3	1	2	3	4		1	2	3
1								1			
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
Observações:											

Pré-silábico
 1. Escreve utilizando grafismos e outros símbolos
 2. Utiliza letras para escrever
 3. Produz escritas diferenciadas (exigência de quantidade mínima de letras e variedade)

2. Estabelece relação entre fala e escrita (faz corresponder para cada sílaba oral um grafismo)
 3. Estabelece relação entre fala e escrita, utiliza letras mas sem fazer uso do valor sonoro convencional
 4. Estabelece relação entre fala e escrita, fazendo uso do valor sonoro convencional

Alfabético
 1. Produz escritas alfabéticas, mesmo não observando as convenções ortográficas da escrita
 2. Produz escritas alfabéticas, observando algumas convenções ortográficas da escrita
 3. Produz escritas alfabéticas, sempre observando as convenções ortográficas da escrita

Silábico
 1. Estabelece relação entre fala e escrita (faz corresponder para cada sílaba oral uma marca) utilizando grafismos e outros símbolos

Silábico-alfabético
 1. Estabelece relação entre fala e escrita, ora utilizando uma letra para cada sílaba, ora utilizando mais letras

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do programa Ler e Escrever, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo