



---

Comunicação oral: Eixo 2 – Alfabetização e letramento

## **O ESPAÇO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Lucineide Alves Batista Lobo – UnB\*

Ana Kátia da Costa Silva– UnB\*\*

Camilli de Castro Barros – UnB\*\*\*

Solange Alves de Oliveira-Mendes – UnB\*\*\*\*

---

**Resumo:** Este artigo versa sobre o papel da coordenação pedagógica, voltado para o Bloco Inicial de Alfabetização, especificamente no âmbito da apropriação da leitura e da escrita. Objetiva explicitar e analisar a sistematização da coordenação pedagógica no Distrito Federal, os impasses e desafios que têm reverberado na implementação burocrática de suas atribuições. Está constituído por três seções que discorrem a respeito da coordenação pedagógica e da alfabetização/letramento enquanto cumprimento de políticas públicas no âmbito educacional. Ancoramos o estudo no Plano Distrital de Educação – PDE, mais precisamente na Meta 2, que se incumbiu do acesso e permanência do estudante da rede pública de ensino no Distrito Federal a partir dos 6 anos, também na LDBEN/1996, com aporte legitimador desta política, dentre outros referenciais que tratam do exercício do papel da coordenação na escola, percebemos que o coordenador pedagógico tem buscado esta sincronização, contudo, sente dificuldade no cumprimento de suas atribuições.

**Palavras-chave:** Coordenação pedagógica. Alfabetização. Letramento. Coordenador.

### **Introdução**

A coordenação pedagógica se constitui num cenário de grandes tensões nas unidades escolares em função da complexidade e abrangência de suas atribuições no contexto institucional e os diversos arranjos assumidos no chão da escola. O objetivo deste trabalho é investigar a política pública que respalda a atuação do coordenador pedagógico conexa às atividades realizadas pelos professores alfabetizadores no Ensino Fundamental<sup>1</sup>. Depreendemos, então, que o acompanhamento do processo de alfabetização/letramento pede decisões que atravessam o parecer da coletividade, sendo, portanto, um instrumento de profundas reflexões e análises. Segundo o Art. 32. da LDBEN (BRASIL, 1996), que versa sobre a garantia da escola gratuita, a alfabetização observa as finalidades expressas atendendo como premissa “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios

---

\* Mestranda em educação pela Universidade de Brasília – E-mail [lucineidelobo@gmail.com](mailto:lucineidelobo@gmail.com).

\*\*Mestranda em educação pela Universidade de Brasília – E-mail: [anakatt@gmail.com](mailto:anakatt@gmail.com).

\*\*\*Mestranda em educação pela Universidade de Brasília – E-mail: [camillicastro2012@gmail.com](mailto:camillicastro2012@gmail.com).

\*\*\*\*Doutorado em Educação na UFPE. Professora Adjunta na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. E-mail: [solangealvesdeoliveira@gmail.com](mailto:solangealvesdeoliveira@gmail.com).

<sup>1</sup> Profissionais atuantes no Distrito Federal, no 2º Ciclo, 1º Bloco (Bloco Inicial de Alfabetização –BIA – que compreende o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental).



básicos o pleno desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo”, entretanto, para que o mesmo possa se efetivar faz-se necessário o encadeamento de ações coletivas, onde a coordenação pedagógica, denominada aqui como CP, possa coadunar ações e desdobramentos pertinentes às suas atribuições.

De acordo com o PDE – Plano Distrital de Educação, a Meta 2 apresenta a “garantia de acesso, permanência e aprendizagem aos estudantes a partir dos 6 anos” (p. 16), sendo assim, são necessárias estratégias promotoras para que tais objetivos sejam viabilizados e concretizados, tendo a CP um papel primordial no encadeamento e organização dos meios pelo qual se incrementará o processo. Dentre tantos fatores que podemos elencar, pontuamos a CP como dispositivo articulador, sendo importante evidenciar o sujeito que vai direcionar este cargo por meio do planejamento, articulação e implementação de ações. De acordo com Vasconcelos (2019, p. 132), “o coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam crescimento do grupo”.

Buscar as condições que favoreçam as especificidades relacionadas à aquisição da escrita e da leitura por parte dos estudantes, perpassa pela atuação da CP, pois o mesmo é também um agente promotor de mudanças no âmbito escolar, e compete a este profissional auxiliar os professores e colaborar com um trabalho compartilhado coletivamente, de forma que evite a ruptura por meio da fragmentação do trabalho docente. Tecendo considerações pertinentes ao processo de alfabetização e letramento, o Distrito Federal implantou a nova organização escolar em ciclos iniciando no ano de 2005, após a promulgação da Lei nº 3.483, de 25 de novembro de 2004, ampliando o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos. Referendamos que esta legislação precedeu à Lei Federal 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que dispôs em seu artigo 5º a respeito da reorganização do tempo e do espaço escolar, oportunizando condições mais favoráveis à aquisição da alfabetização. Diante do exposto, para que esta política dos ciclos possa lograr efeitos positivos, Mainardes (2007, p. 20) aponta que, “em primeiro lugar, ela requer uma formação de professores mais sofisticada”, voltada para as especificidades requeridas, sendo o espaço da coordenação pedagógica potencialmente um espaço de organização coletiva. “A coordenação pedagógica é também o espaço de formação continuada dos professores, o que implica a necessidade de sua significação, como possibilidade de construção coletiva, de trocas de experiências e de vivências significativas para o aprimoramento do fazer pedagógico” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 54).

Estas ações foram importantes para a compreensão de opiniões, posicionamentos e convicções diversificadas referentes às concepções que as escolas conservavam na trajetória de trabalho, observando agora sob outro viés esta articulação buscaremos refletir sobre o



papel do coordenador pedagógico, especificamente no BIA, tomando por base os documentos explicitados e fazendo as considerações pertinentes.

### Um pequeno recorte histórico da coordenação pedagógica no Brasil

Fazendo uma breve imersão no histórico da coordenação pedagógica, encontramos uma alusão ao que se constituiu no século XVI, por meio da ação dos jesuítas com o propósito de catequização indígena, velado em meio às intenções de subjugação dos povos originários do espaço geográfico ocupado. No documento intitulado *Ratio Studiorum*, - que se designava como uma seleção de considerações pedagógicas utilizadas para orientar os jesuítas no tocante às suas atribuições, fica mais compreensível a gênese do entendimento disciplinar que o cargo ainda nos dias de hoje traz consigo. De acordo com Vasconcelos (2019, p. 126), “muitos dos problemas que se colocam atualmente no exercício da coordenação pedagógica tem sua explicação na origem mesma da configuração formal da função, associada ao controle”. O agente a quem era atribuído o título de **prefeito de estudo** tinha regras que deveriam ser colocadas em prática de acordo com a formalidade explicitada no documento. Determinados na constituição político-administrativa da colônia portuguesa, percebemos nos primórdios da **supervisão pedagógica**, que mais tarde vai se reverberar também na **coordenação pedagógica**, constituiu-se enquanto instrumento de manutenção do controle do Estado sobre a educação construída com fins reguladores.

Baseada na educação doutrinal e controladora, esse modelo vigorou por dois séculos. Com a expulsão dos Jesuítas, no ano de 1759, entrou em vigor uma forma de organização do processo educativo brasileiro, promovida pelo Marquês de Pombal. Este período pombalino fica notado pelo silenciamento de uma proposta favorável à supervisão pedagógica, pois é marcado pela centralização, política, econômica e educativa. Foi criado o **diretor de estudos**, que segundo Saviani (2019, p. 83), veio “com as atribuições de supervisionar o ensino e apresentar relatório anual sobre o estado”. Também estava no bojo de suas atribuições a aplicação advertências e correções nos professores, vigiando-os na observância de suas obrigações docentes.

Durante o período colonial, numa nova fase, o Brasil experimentou um prospecto traçado pela vinda da família real, preocupados com a instalação de instituições de ensino superior, garantindo às elites o predomínio do controle da sociedade. Pois, implantando-o, garantiria a formação dos dominantes da sociedade. A Independência do Brasil, em 1822, conduziu a uma nova configuração do processo educativo baseado na ordem e na disciplina como condição basilar, instituindo legalmente o ensino público apoiado no **Método do Ensino Mútuo**, que consistia em destinar um professor para grupos de alunos. Saviani (2002) compreende o professor como um supervisor, dotado de autoridade e distante da autonomia



que lhe subsidiaria na realização das atividades que lhe competiam, acompanhava o processo realizado pelos monitores, ou seja, os dirigia e os orientava.

É importante salientar que este modelo não logrou êxito no decurso histórico. De acordo com Saviani (2002), relatórios do ministro do Império apontaram o fracasso do sistema implantado e no ano de 1836, podemos encontrar sinalizações da necessidade de configuração de um cargo de **Inspetor de Estudos**, a fim de descentralizar as diversas funções acumuladas ao ministro do Império. Para Martinez (1997), embora houvesse a necessidade de formação de mão de obra que fosse minimamente capaz de substituir o modo de produção escravista que estava em vias de ruptura, o ensino ficou limitado, excludente e nitidamente fomentador de desigualdades, balizado em formar homens livres e sadios. Os escravos estavam descartados da possibilidade de inserção, sendo desvencilhados veemente do processo de aquisição do conhecimento.

No período republicano, prosseguiu a concepção referente à necessidade de fomentar a composição de um quadro de profissionais da educação, evocando um novo modelo que vislumbra discutir o acesso da população ao sistema educacional, que, no período do Império, se ocupava somente com a formação da elite, mantendo a referência pautada no controle, fiscalização, inspeção e vigilância. Na década de 1920, houve um crescente apelo ao desenvolvimento educacional no país em função do processo de industrialização vivenciado no período. No que concerne ao curso de Pedagogia, o parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação, configurava a visão tecnicista e fragmentada da formação.

Na década de 1930, percebemos o favorecimento à ordem capitalista peculiarmente sinalizada com o processo de industrialização, marcada historicamente pela dimensão nacionalista desenvolvimentista. Foi uma consequência reguladora das políticas sociais no Brasil, condicionada pela centralização das atividades no período republicano que trouxe à tona a necessidade de repensar o sistema educativo implementado. Este período foi propício para que vários estados acelerassem a proposta de reformas no âmbito educacional, instaurando expressões inovadoras no campo da educação, processo que culminou com a implementação da função do supervisor. Colaborando com a construção histórica apresentada, o Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, regulamenta o Estatuto das Universidades Brasileiras com a especificidade de formação para docentes atuarem no ensino secundário e instituírem os chamados **pedagogos generalistas**.

Outro fato expressivo na constituição educacional brasileira foi a promulgação da Lei nº 4.024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no ano de 1961, com uma providência inicial de constituir o Conselho Federal de Educação, tendo como fomentador do processo Anísio Teixeira, que instituiu a elaboração do Plano Nacional de Educação, o qual



era previsto no parágrafo 2º do artigo 92 da LDB. Mais precisamente nesse momento, tinha-se assinalado algo que indicava formalmente a supervisão pedagógica, em seu artigo 52, já que a LDB/61 expunha: “O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relacionados à educação da infância.”(BRASIL, 1961).

Com a instauração do regime militar no ano de 1964, concomitante aos interesses econômicos, surge outra emergência com as questões relacionadas às legislações que necessitavam de ajustes para se adequarem às necessidades da segurança nacional. Sendo assim, no âmbito educacional era necessário que se promovesse ajustes que viessem de acordo com a ordem vigente, conforme assinala Saviani (2019). Houve uma ruptura política, entretanto, no aspecto econômico não foi visualizada uma mudança. Foi necessário, para se manter a ordem econômica na realidade, instituir reformas no que tange às legislações. Neste período, Lima (2002) verifica que ocorre uma alteração na perspectiva da supervisão pedagógica no que concerne à função exercida, visto que assumiu a função de controlar a qualidade do ensino, além de exigir do supervisor a formação em nível superior.

Em 1971 ocorre a reforma do ensino e emerge a concepção pedagógica tecnicista visando vincular a educação ao campo desenvolvimentista nacional. Sobre esse assunto, Soares (1991), relatou que a concepção observada estava concebida como “investimento”, e a palavra de ordem era “eficiência e eficácia”. Este modelo sofre críticas e, segundo Urban (1985, p. 5), “prepara predominantemente, desde então, **generalistas**, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação”. A despeito desse tema, Saviani (2019, p. 382) realça que, “na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como farão”.

Na década de 1980, é importante abordar os aspectos que conduziram o espaço educacional no Brasil, percebemos uma particularidade relacionada à resistência ao protótipo estabelecido pela ditadura militar, teorias que se contrapunham ao modelo rígido e centralizador instaurado neste período (SAVIANI, 2019). Partindo deste princípio, várias ações marcaram o período. Como exemplo, podemos citar a (ANDE – Associação Nacional de Educação, a ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), que reúne estes profissionais da educação; fomentaram, também, a formação de associações e a constituição de sindicatos, cooptando professores de diversificadas habilitações pedagógicas, conforme explicita Saviani (2019). Vários debates são fomentados no sentido de promover produções científicas, ampliando a divulgação por meio da propagação das edições de revistas e livros direcionados à educação.



Este é um período marcado pelo questionamento do papel da supervisão escolar como instrumento de fiscalização e monitoramento do corpo docente, não mudando o seu caráter controlador. Buscou-se, neste momento, um redimensionamento da função de forma que atenda aos preceitos de um espaço multidimensional e plural no sentido de fomentar ações qualitativas na formação do cidadão em um mundo globalizado e democrático. No caso específico do coordenador pedagógico no Brasil, afluiu, na década de 1990, com a consolidação de uma política neoliberal implantada e acompanhada de reformas. No campo político, a CP assume, nos anos 1990, um conceito baseado no reconhecimento de suas funções, atuação direcionada às questões balizadas em concepções políticas e sociais que envolvem os estudantes e toda a comunidade escolar.

Na coordenação pedagógica, muito se conquistou neste período, contudo, para que o acesso à educação esteja pautado em movimento democrático e não exclusivista, temos um longo caminho a percorrer, o que ainda se percebe nos mecanismos excludentes que permeiam os espaços escolares, e que, na lógica da educação, não se permitem perdedores. Sobre esse assunto, Alarcão (2005, p. 32), expôs que “[...] a escola hoje é uma escola de contradições: escola para todos, mas simultaneamente escola que não pode deixar de preparar elites”. No entanto, observamos que ainda temos que avançar nessa questão, de modo que não alcançamos os fins adequados com as reformas, se ainda reverbera no contexto educacional vigente o modelo excludente e elitista.

### **Coordenação pedagógica e alfabetização no Distrito Federal**

No Distrito Federal, o espaço e tempo dedicado à coordenação pedagógica como se configura nos dias atuais teve seus primórdios no ano de 1995, quando houve uma formação específica para coordenadores pedagógicos, intitulada: **Vira Brasília Educação**, visando à formação para atuação junto aos docentes. Nesta época, esse profissional não usufruía de condições favoráveis para o desempenho de suas funções, visto que atuava em duas turmas (uma no período matutino e outra no vespertino). Não era liberado da regência de classe, sendo a figura do coordenador não legitimada institucionalmente. No mesmo ano, o então governador do Distrito Federal, Cristóvão Buarque, sancionou a Lei nº 957 de 22 de novembro de 1995 a qual dispõe sobre as eleições para direções e conselhos escolares nas escolas da rede pública do Distrito Federal, sendo um avanço significativo no contexto escolar, embora não trazendo nada especificamente relacionado à coordenação escolar, instituiu a autonomia na gestão pedagógica, administrativa e financeira do projeto educativo da escola.

Em 1996, iniciou a implantação da **Escola Candanga** – projeto cuja adesão foi por opção e que, em sua fase inicial, atendeu somente às turmas da alfabetização (1ª e 2ª séries). O projeto promovia a enturmação por idade, a implantação da jornada ampliada. No ano



corrente, 1996, foi concedido ao coordenador um período de 20 horas atuando em regência de classe e 20 horas atuando na coordenação pedagógica. No ano subsequente, 1997, houve a ampliação do atendimento com a implantação da segunda fase da Escola Candanga, englobando as turmas das 3ª, 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, atualmente terceiro, quarto e quinto anos. Sucedeu, também, a eleição para direção e conselho escolar neste ano vigente. Outra singularidade foi a liberação dos profissionais docentes para atuarem 40 horas na coordenação pedagógica. Em 1998, muitas escolas já operavam com a jornada ampliada, ou seja, a jornada de trabalho do professor dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) é de 15 horas semanais ou três horas diárias de coordenação pedagógica, além das 25 horas semanais ou 5 horas diárias de regência de classe.

A coordenação pedagógica no Distrito Federal foi a consequência de um longo processo de enfrentamento que culminou com a conquista da jornada ampliada, se caracterizando pela disposição de 15 horas semanais que, de acordo com documento da rede de ensino (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 26), “[...] possibilita a formação continuada docente, o planejamento e avaliação dos trabalhos pedagógicos, bem como o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes entre outras”. Mediante a exposição apresentada, Domingues (2014, p. 26) reforça que “o discurso da escola como locus de formação do professor reflexivo tem ratificado a ideia do professor como sujeito do seu fazer, pesquisador da sua prática, não mero executor de políticas públicas”.

Percebemos, na coordenação pedagógica do Distrito Federal, uma trajetória formatada e constituída para se tornar palco de grandes transformações no ambiente escolar. Um espaço dialógico e fomentador de práticas emancipadoras, embora ainda se apresentem desafios para que essa realidade se estabeleça. Conforme vimos pontuando, a coordenação pedagógica é um espaço privilegiado de constituição democrática e participativa dos sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem. Semelhantemente ao que ocorre no cenário nacional, percebemos quadros desafiadores no processo de alfabetização no Distrito Federal, sendo necessário debates constantes referentes ao trabalho desenvolvido pelos profissionais e às concepções que estão incorporadas no imaginário comunitário escolar. Quando tratamos da aprendizagem escrita e compreensão leitora, imediatamente recorreremos aos usos sociais que os mesmos desencadearão em um encaminhamento dialógico e racional da cultura escrita internalizada pelas diferentes sociedades.

A coordenação pedagógica possui um papel relevante no desenvolvimento e sistematização da aprendizagem como um articulador neste cenário, de modo a ser chamado a participar ativamente da dinâmica interativa entre docentes, currículo, formação, planejamento e avaliação dos procedimentos metodológicos que envolvam a esfera educativa no que tange à alfabetização dos estudantes. Depreendemos que, nesse processo, existe essa tríade



essencial da intercomunicação entre docentes que instrumentalizam os discentes com os conhecimentos necessários à sua emancipação social. Neste íterim, discentes se constituem partícipes de difusões culturais e intelectuais. A coordenação pedagógica viabiliza e disponibiliza, por meio de recursos dialógicos, planejamento e acompanhamento do processo de aprendizagem. Freire (1996, p. 26) reitera que, “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.”

Viabilizada a política da organização escolar em Ciclos de Aprendizagens, em meados dos anos 1990, foi promovida a ampliação do período de permanência na escola e uma nova organização do espaço-tempo (DISTRITO FEDERAL, 2014). A jornada ampliada oferece ao docente um período de quinze horas para o planejamento e desenvolvimento de ações e reflexões pertinentes, intencionais e estruturadas com o intuito da promoção da aprendizagem. Compreende, ainda, a Coordenação Pedagógica Individual, que é exercida fora do ambiente escolar, ampliando a possibilidade de formação, articulação e avaliação educativa em outros espaços extra escolares. Sendo assim, é preciso considerar a coordenação pedagógica como espaço desencadeador de tomada de decisões que se desdobram em aprendizagem e aquisição de conhecimentos, podendo se constituir em um espaço pedagógico, político e técnico. O espaço escolar é dotado de um fortalecimento intelectual capaz de fomentar uma nova cultura, sendo assim, a alfabetização possibilita a conscientização de um povo, contrariando uma política hegemônica dominante. Sobre essa articulação entre a reorganização escolar por ciclos e o campo da alfabetização, Soares (2017) realça que:

[...] a implantação do sistema de ciclos que, ao lado dos aspectos positivos que sem dúvida tem, pode trazer – e tem trazido – uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização; o princípio da progressão continuada, que, mal concebido e mal explicados, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos(p.37).

Tais experiências denotam a importância de aproximação do coordenador na implementação do acompanhamento das ações pedagógicas na escola. De modo que essa atuação possa ocorrer incrementando a Proposta Pedagógica com um plano de ação congruente com os objetivos a serem alcançados no que tange à alfabetização e letramento, proporcionando a troca de experiência, a formação continuada, acompanhando o processo avaliativo e elaborando, coletivamente, os projetos interventivos. A coordenação pedagógica é um espaço político, pois presume uma forma de dominação estatal quando não apropriado por sujeitos emancipados e é um espaço de lutas e busca pelo reconhecimento de sua ação. Domingues (2014) indica que:



A organização da escola revela as opções ideológicas assumidas pelo coletivo escolar e comunica a cultura da escola. Assim, questões como trabalho coletivo, articulação da escola com a sua realidade local, organização didático-pedagógica, horário de funcionamento e tempo dedicado aos projetos de formação dos professores são estruturadas a partir de uma luta política por condições ideais de trabalho pedagógico(p. 83).

Docentes alfabetizadores e coordenadores necessitam estar conscientes de seu papel na sociedade, compreender as atribuições a estes conferidas na escola, a fim de assegurarem, junto ao coletivo do cotidiano escolar, o êxito dos estudantes. Sabendo que a coordenação pedagógica é um espaço político e o coordenador um articulador, podemos considerar a complexidade que se configura na escola, afinal, a efetividade do processo de alfabetização/letramento demanda soma de esforços em todas as esferas, levando em consideração os desafios da trajetória profissional, afinal, a escola é um terreno minado, no sentido das várias carências, sejam elas estruturais, sociais, familiares e de formação. Em razão disto, muito provavelmente, percebemos, no decorrer dos anos, o esvaziamento dos candidatos às vagas da coordenação pedagógica nas unidades escolares. Várias escolas não conseguem argumentos convincentes para atrair a atenção de docentes que queiram assumir as atribuições de coordenador e na alfabetização este quadro se agrava ainda mais sob o argumento de não terem conhecimento técnico suficiente para assumir tal função. Os coordenadores, frequentemente, atendem também à demanda burocrática expedida pelas instâncias superiores, muitas vezes com determinações e encaminhamentos que em alguns momentos se transformam em um palco de conflitos gerados pelas relações interpessoais, trazendo consequências muitas vezes desgastantes. Prova de tal afirmação está explicitada na Portaria nº 395, de 14 de dezembro de 2018:

§2º Em cumprimento às Recomendações nº 003/2014 e nº 001/2016, da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação - PROEDUC, do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios - MPDFT, caso falte professor regente na UE/UEE/ENE, a equipe gestora, em especial, os Supervisores, quando estes forem integrantes da CMPDF, e os Coordenadores Pedagógicos Locais, nesta ordem, devem assumir a regência das turmas, de forma a não haver prejuízo para os estudantes.

Percebe-se interpretações conflituosas quanto às funções do coordenador pedagógico, quando nos documentos legais se estabelecem determinadas ações que o colocam como elo entre docentes e o projeto pedagógico da escola, mas por outro lado, frequentemente, a escola está balizada em uma redução do quadro de recursos humanos, que acabam por criar circunstâncias outras que levam este profissional a cumprir funções diversas daquelas formalmente estabelecidas. Ainda assim, alguns autores enxergam no papel desse profissional oportunidades e possibilidades de mudanças e transformações na qualidade do trabalho pedagógico a partir da sua função:



O coordenador pode ser um dos agentes de mudanças das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática. (ORSOLON, 2010, p. 20)

Apesar desses desencontros com o que está prescrito nos documentos oficiais com a realidade concreta da escola, a coordenação pedagógica influencia e auxilia, a depender de uma conjunção de fatores, na compreensão das especificidades curriculares, promovendo críticas às próprias constituições curriculares, à didática utilizada, às adequações necessárias, fomentando a complementação contínua do conhecimento, promovendo a Organização do Trabalho Pedagógico de forma coletiva.

### **Considerações finais**

Diante do exposto, percebemos a coordenação pedagógica como um espaço dialético de aprendizagem, porém, ainda demonstra carecer de instrumentos que possam esclarecer sua importância para que, só assim, se configure, de fato, em uma via de acesso de troca de experiência e construção de aprendizagens coletivas. É preciso, ainda, que os atores envolvidos no processo educacional a vejam como um espaço privilegiado de constituição e de promoção de formação contínua dos docentes, visando a participação de todos na construção de uma organização para transformação social, buscando os meios de inviabilizar um processo de alienação pela divisão e lutas internas.

Com relação ao processo de alfabetização, avistamos uma amplitude de atuação concreta na promoção da integração do trabalho pedagógico, mesmo percebendo um apelo burocrático no processo de aquisição da alfabetização/letramento em relação à coordenação, ansiamos, no entanto, um espaço que promova a democratização dos meios de acesso, dialético e humanizado, permeado pela tomada de consciência e da reflexão da práxis. Que seja uma oportunidade de problematizar as práticas sociais com a aquisição da leitura, escrita e suas diferentes aplicações, gerando momentos de desenvolvimento, de reflexão e transformação, por meio de atitudes críticas, da formação e, considerando a produção do conhecimento como elemento genuíno de fortalecimento e mudança social.

O decurso proporcionado pelo estudo apresentado demonstra que a intervenção do Estado considera a lógica de mercado nas concepções políticas, apresentando um controle promovido pelas reformas nas redes de ensino, a nível nacional ou local, ou dificuldades inerentes à complexidade do cotidiano escolar com seus desafios e contradições. Entretanto, a coordenação pedagógica é um espaço privilegiado de reflexão e ação, onde é possível ressignificar a partir do trabalho consciente, coletivo e integrador do coordenador e dos docentes às práticas e concepções não apenas da alfabetização mas as práticas educativas



em geral, estabelecendo lógicas mais inclusivas para o ensino, a aprendizagem e a organização do trabalho docente.

## Referências

- ALARCÃO, I. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. Campinas: Papyrus, 2005.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. *Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo*. Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Brasília, 2014.
- BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em 14 nov. 2019.
- DISTRITO FEDERAL. *Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização*. 2 ed. Brasília: 2012.
- DOMINGUES, I. *O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIMA, H. C. de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (org.). *Supervisão Pedagógica: princípios e práticas*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2002.
- MAIRNARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARTINEZ, A. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial*. Dissertação de Mestrado em História, Niterói: UFF, 1997.
- ORSOLON, L. A. M. *O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola*. In: *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 1ª, São Paulo: Loyola, 2010.
- SAVIANI, D. A supervisão escolar em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 5ª Ed. São Paulo: Autores Associados, 2019.
- SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Autêntica, 2017.
- SOARES, M. *Metamemória – memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo, Cortez, 1991.
- URBAN, L. Supervisão Educacional: Sim ou Não? *Revista da Educação AEC* (57). Brasília: AEC, 1985.
- VASCONCELLOS, C. S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2019.

