

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

PRISCILA ISHIKI BARBOSA

O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO
CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: o que
dizem as pesquisas?

Bauru
2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

PRISCILA ISHIKI BARBOSA

O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO
CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: o que
dizem as pesquisas?

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de
Educação da Faculdade de Ciências
UNESP/Bauru como parte dos requisitos
para obtenção do título de licenciatura em
Pedagogia sob orientação da Prof^a. Dr^a.
Maria José da Silva Fernandes.

Bauru
2022

B238t	Barbosa, Priscila Ishiki O trabalho da coordenação pedagógica e a formação continuada em serviço de professores alfabetizadores : o que dizem as pesquisas? / Priscila Ishiki Barbosa. -- Bauru, 2022 59 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru Orientador: Maria José da Silva Fernandes 1. Formação continuada em serviço. 2. Coordenação pedagógica. 3. Alfabetização. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

RESUMO

A coordenação pedagógica é responsável por uma das principais possibilidades de formação continuada, especialmente a que ocorre em serviço. A formação continuada em serviço é de fundamental importância para os profissionais da educação na instituição escolar, pois, ao se depararem em seu cotidiano com questões e contradições podem refletir coletivamente sobre elas, trazendo novas perspectivas e soluções específicas para aquela instituição. O coordenador pedagógico, dentre suas atribuições, tem o papel de fomentar, acolher e formar os professores com base nas especificidades de seu espaço de atuação. Considerando a importância da coordenação pedagógica nos aspectos formativos, procuramos levantar neste trabalho de conclusão de curso, teses e dissertações sobre a formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico durante o serviço, porém, dentro de um recorte de professor: o alfabetizador que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa escolha parte da importância também do trabalho do alfabetizador na aquisição escrita da língua materna como possibilidade de desencadear ações críticas e transformadoras na realidade. Considera-se que todo professor deva ser bem formado e receber ações formativas em serviço, mas, dada a essencialidade dos primeiros anos escolares, o professor alfabetizador demanda maior atenção por parte da coordenação pedagógica. Assim, na presente pesquisa realizamos um levantamento bibliográfico de caráter quali-quantitativo de 65 teses e dissertações, sendo 55 dissertações e 10 teses, dentre as quais foram escolhidas 16 produções para análise mais detalhada por tratarem especificamente da formação em serviço para professores alfabetizadores por meio dos coordenadores pedagógicos. Esse levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a base digital escolhida, trouxe como considerações finais a urgência de pesquisas bibliográficas em Educação sobre a temática, analisando as influências de projetos e instâncias superiores - Estado e Federação - na formação continuada em serviço e as suas principais tendências pedagógicas utilizadas.

Palavras-chave: Formação continuada em serviço. Coordenação pedagógica. Alfabetização.

ABSTRACT

Pedagogical coordination is responsible for one of the main possibilities for continuing education, especially in-service training. Continuing in-service training is of fundamental importance for education professionals in the school institution, because, when faced with questions and contradictions in their daily lives, they can collectively reflect on them, bringing new perspectives and specific solutions to that institution. The pedagogical coordinator, among his attributions, has the role of promoting, welcoming and training teachers based on the specifics of their space of action. Considering the importance of pedagogical coordination in the formative aspects, we seek to raise theses and dissertations in this course conclusion work on the continuing education carried out by the pedagogical coordinator during the service, however, within a teacher cut: the literacy teacher who works in the Initial Years of Elementary School. This choice is also based on the importance of the literacy teacher's work in the written acquisition of the mother tongue as a possibility to trigger critical and transforming actions in reality. It is considered that every teacher should be well trained and receive training actions in service, but given the essential nature of the early school years, the literacy teacher demands greater attention from the pedagogical coordination. Thus, in the present research we carried out a bibliographic survey of a qualitative-quantitative nature of 65 theses and dissertations, being 55 dissertations and 10 theses, among which 16 productions were chosen for more detailed analysis because they specifically deal with in-service training for literacy teachers through of pedagogical coordinators. This survey in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), the chosen digital base, brought as final considerations the urgency of bibliographic research in Education on the subject, analyzing the influences of projects and higher bodies - State and Federation - in continuing education. in service and its main pedagogical trends used.

Keywords: Continuing in-service training. Pedagogical coordination. Literacy.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	10
3. A CONTEXTUALIZAÇÃO DOS OBJETOS DE ANÁLISE	25
3.1 CONTEXTO BRASILEIRO DA FUNÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO	25
3.2 SOBRE A RELAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS PROFESSORES ALFABETIZADORES	28
3.3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO, SUA FORMAÇÃO E O IMPACTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO	29
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS:	53

1 INTRODUÇÃO

Dentre a diversidade de escolhas para os objetos de estudo do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia (TCC), o recorte que aqui se apresenta atravessa motivos pessoais, sociais e acadêmicos. Dentro dos pessoais, ao ter contato direto com a coordenação pedagógica (CP) em uma escola privada no interior de São Paulo, momentos e contradições constantes no fazer pedagógico fora da sala de aula foram vivenciados, situações essas que algumas vezes não são observadas por outros trabalhadores da própria escola. Um trabalho exaustivo e imprevisível que lida com questões pontuais e globais, mas que afeta todo o desenvolvimento pedagógico do grupo. Além desses momentos, também houve a oportunidade de adentrar ao contexto de ensino e aprendizagem de três turmas diferentes de alfabetização, em escolas distintas, o que causou algumas inquietações sobre as atuações principais do pedagogo, o alfabetizador. Ao observar e atuar em diferentes locais durante a graduação surgiram as indagações sobre a especificidade e generalidade de cada escola, especialmente com seus CP, local que expressou uma primeira questão sobre como eles trabalham a formação em serviço dos professores alfabetizadores a partir das demandas trazidas por seus estudantes.

A partir deste questionamento, devido a demanda na prática pedagógica, elaborei um projeto de iniciação científica em 2020, o qual foi aceito com bolsa CNPq. Para a referida pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico prévio sobre o trabalho do CP com a formação continuada e sobre como este trabalho influencia as ações pedagógicas dos professores alfabetizadores.

A formação continuada de professores é vista como um dos possíveis caminhos para a melhoria na qualidade da educação, na qual as transformações, reflexões e o caráter científico do processo educativo são pilares básicos na formação dos docentes (SILVA, 2015). Na formação continuada em serviço, destaca-se o trabalho realizado pela coordenação pedagógica nas escolas de Educação Básica, sendo estes os sujeitos centrais nas ações voltadas aos professores dos anos iniciais.

A atuação da coordenação pedagógica também é fundamental no fortalecimento do trabalho docente coletivo que é a base para um processo político, democrático e crítico de educação, e, assim como os estudantes devem ser valorizados e alçados ao desenvolvimento humano, o mesmo deve ocorrer com os professores.

Para Bello e Penna (2017), a restrição da formação continuada à dimensão individual apartada da noção de coletividade, apenas intensifica a meritocracia do processo educativo, sem avançar num projeto coletivo de transformação. Neste sentido, o coordenador pedagógico tem a importante função de “questionar as certezas e as verdades que caracterizam, ainda que provisoriamente, as determinações externas e a ação educativa naquele tempo e espaço” (DOMINGUES, 2013, p. 188). Por meio de seu trabalho, o CP pode fomentar discussões e reflexões sobre o papel social da escola e da produção de conhecimentos, bem como da forma como a escola se apropria e organiza pedagogicamente a transmissão-assimilação ativa dos conhecimentos escolares (LIBÂNEO, 2010).

Sem desconsiderar a necessária formação de qualidade a todos os docentes, mas dentro do recorte do ensino da língua materna nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, faz-se fundamental a formação e o acompanhamento dos professores alfabetizadores por parte da coordenação pedagógica, de quem se espera a atitude de partilha, reflexão, estudo e apoio pedagógico (SILVA, 2015). A alfabetização tem características próprias, as quais demandam conhecimentos tanto abrangentes acerca do processo de aprendizagem, como específicos, que se não dominados, trazem dificuldades ao aluno no processo de aquisição da língua materna (MARTINS, 2015, p. 69).

Ao analisar as pesquisas obtidas por meio de revisão bibliográfica, foram identificadas diversas dificuldades enfrentadas diariamente pelos coordenadores, dentre algumas delas temos o desvio de funções, cargas horárias extensas de trabalho e falta de espaço para formação dos próprios coordenadores (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011). Entretanto, mesmo com tais dificuldades, como têm se realizado o acompanhamento dos professores alfabetizadores? Quais são as principais problemáticas identificadas no trabalho do coordenador ao se considerar

os três objetos de análise - professores alfabetizadores, coordenação pedagógica e formação continuada em serviço?

No projeto inicial de Iniciação científica previa-se a realização de pesquisa empírica junto a uma rede municipal de ensino do interior de São Paulo. Entretanto, devido às restrições da pandemia do COVID-19, o projeto que contaria com observação e entrevista com alguns coordenadores pedagógicos, foi alterado. Para finalização do projeto, sob orientação da professora responsável, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, realizando o levantamento de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como objetivo geral, houve a análise por meio de levantamento, das ações de formação continuada em serviço realizadas pelos coordenadores pedagógicos e direcionadas aos professores alfabetizadores em língua materna dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para delimitação da busca, trabalhei com estudos que abordassem os três objetos envolvidos na pesquisa: coordenação pedagógica, alfabetização e formação continuada. Com esses três descritores, foram encontradas 65 teses e dissertações as quais abarcavam o período de 2006 a 2020, sendo que apenas 16 delas trabalhavam, mesmo que brevemente, com os três descritores associados. As 16 pesquisas foram escolhidas para compor o conjunto da revisão bibliográfica quali-quantitativa que se apresentará neste TCC.

A partir do objetivo geral, procurou-se ater aos seguintes objetivos específicos: compreender como as teses e dissertações produzidas em nível nacional abordam o trabalho do coordenador pedagógico junto aos professores alfabetizadores na formação continuada em serviço; mapear ações de formação continuada em serviço voltadas aos professores alfabetizadores e realizadas pelos coordenadores pedagógicos; identificar as principais tendências pedagógicas apontadas pelas pesquisas; reconhecer as influências de outras corporações e/ou instituições no processo de ensino e aprendizagem relativo à aquisição da língua materna e quais são as possíveis consequências dessas características na realidade escolar. Assim, o intuito da pesquisa é levantar dados não apenas quantitativos sobre o fazer pedagógico dos CPs, mas também qualitativos, questionando o atual formato de suas ações e seus impactos com toda a comunidade escolar, engendrando novas formas de saberes e ações.

Este Trabalho de Conclusão de Curso está organizado em quatro partes, sendo a terceira foi subdivida em três, com a finalidade didática de diferenciar as especificidades dos objetos de estudo, mas sempre levando em consideração a sua dialogicidade. A primeira parte, intitulada “Introdução”, há o trabalho com o parâmetro geral da pesquisa, a qual apresentou como será o percurso do trabalho, os motivos que levaram a questão da pesquisa e brevemente os pressupostos teóricos e metodológicos. Em seu segundo momento, temos a “trajetória metodológica”, em que há o levantamento dos objetos analisados, a base metodológica bibliográfica quali-quantitativa que foi utilizada nas teses e dissertações escolhidas, as quais foram sistematizadas no segundo capítulo, mas aprofundadas no quarto capítulo.

No terceiro momento, “contextualização dos objetos de análise”, há o aprofundamento teórico dos objetos, sendo subdivididos em três temas: “Contexto brasileiro da função de coordenador pedagógico”; “Sobre a relação da coordenação pedagógica e os professores alfabetizadores”; “O coordenador pedagógico, sua formação e o impacto na formação continuada em serviço”. A escolha da divisão em temas foi de caráter didático, mas ainda assim não fragmentada, pois os objetos “formação continuada em serviço”, “alfabetização” e “coordenação pedagógica”, mesmo com a divisão, foram apresentados de forma a dialogar com os outros temas.

No quarto momento, há a análise e discussão das 16 teses e dissertações escolhidas, as quais são apresentadas uma a uma em ordem alfabética. A base metodológica e teórica do trabalho se complementam, sendo entrelaçadas com os resultados obtidos por meio da leitura das pesquisas. Um ponto importante são as retomadas feitas tanto da base teórica, como das contradições e afirmações encontradas no processo de leitura e elaboração. Tal fato nos fez compreender a diversidade de perspectivas pedagógicas, teóricas e metodológicas dos trabalhos e as possibilidades levantadas por essas mesmas contradições.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

De acordo com Alves-Mazzotti (2002), a revisão bibliográfica a partir do levantamento de teses e dissertações desenvolvidas na área da Educação é de fundamental importância para a realização das pesquisas. Entretanto, aponta fragilidades frequentemente encontradas na realização de pesquisas com essa natureza, pois o pesquisador que trabalhará com tal metodologia, precisa se situar em alguns aspectos, dentre eles a análise crítica do estudo atual, a comparação e o contraste de abordagem teórica e metodológica, e o peso de confiabilidade de seus resultados por meio da seleção das melhores teorias, procedimentos e instrumentos de acordo com cada pesquisa.

Dois aspectos básicos que a mesma autora aponta, são a contextualização do problema na área de estudo e a análise do referencial teórico. Estes são descritos como pilares para a boa revisão bibliográfica que garanta uma melhor compreensão dos dados, análises, levantamentos e discussões futuras feitas pelo pesquisador (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 26).

Para a autora o problema é o ponto de partida para a pesquisa bibliográfica, os quais devem partir de revisões anteriormente feitas de forma extensiva, denominados Estados da Arte. Entretanto, caso haja dificuldade ou poucas revisões bibliográficas voltadas à pergunta norteadora, artigos recentes podem auxiliar a busca de novos referenciais em suas citações, sempre prezando pelas fontes primárias. A visão abrangente na área é uma das características da pesquisa bibliográfica, sendo de responsabilidade do pesquisador selecionar os estudos mais significativos aliados às suas questões e objetivos (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

Nos procedimentos de análise, as áreas de consenso e de contradição devem ser relatadas na pesquisa, exigindo uma lógica para a construção dos dados de forma clara e sistematizada, principalmente no relatório parcial e final. No quadro do referencial teórico, o pesquisador precisa tomar os cuidados necessários para não entrar em contradição com as suas fundamentações nas particularidades e globalidades. Além disso, não se deve perder de vista um trabalho crítico aos modelos teóricos não latinos, avaliando a adequação destes aos aportes teóricos, sempre rememorando à dependência cultural vigente (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

A partir dos pressupostos teóricos de Alves-Mazzotti (2002), de início houve um levantamento prévio de artigos, teses e dissertações que abordassem a questão de pesquisa: “Como os coordenadores pedagógicos realizam as ações de formação continuada em serviço dos professores alfabetizadores?”. Neste levantamento, identificou-se obras que articulavam os três objetos de análise: coordenação pedagógica, formação continuada de professores e alfabetização.

Por meio do levantamento bibliográfico inicial na base digital da “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” e da “SciELO”, foram localizados estudos realizados em níveis de mestrado, doutorado e artigos, os quais abordaram os três objetos de análise selecionados para Trabalho de Conclusão de Curso. Neste movimento, alguns trabalhos se destacaram e ajudaram a compreender o contexto de atuação da coordenação pedagógica: “O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições” (PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T., 2011), “Como se formam os professores coordenadores na rede estadual de ensino de São Paulo” (VERA, R. F.; FERNANDES, M. J. S., 2019), “O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas” (DOMINGUES, 2013), “Professores alfabetizadores e coordenação pedagógica: um olhar diferente?” (SILVA, 2015).

Com a alteração do projeto inicial e a impossibilidade de realizar o trabalho empírico nas escolas devido à pandemia COVID-19, houve a permanência das obras articuladoras que sustentam os objetos de estudo e as teses e dissertações, antes tomadas como bases iniciais para compreender a realidade, tornaram-se os objetos principais de análise, não mais restritas ao Estado de São Paulo, e sim considerando a CP nível nacional. Com essa mudança houve a ampliação de conhecimento sobre os três objetos - a coordenação pedagógica, os professores alfabetizadores e a formação continuada em serviço - e um maior parâmetro sobre como é vista nas pesquisas a formação continuada em serviço de coordenadores pedagógicos para alfabetizadores no Brasil.

Primeiramente as teses e dissertações foram escolhidas por meio do resumo na “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD), usando os descritores: coordenação pedagógica, alfabetização, formação continuada. Desses descritores, até o dia 20/06/2021, 65 teses e dissertações foram encontradas. A

questão de pesquisa foi o ponto de partida para realizar as revisões das teses e dissertações, buscando uma visão mais abrangente sobre a formação em serviço dos coordenadores pedagógicos com os professores alfabetizadores. Dos 65 trabalhos selecionados, 45 eram dissertações (nível de Mestrado) e 20 eram teses (nível de Doutorado), as quais abarcavam o período de 2006 a 2020. O levantamento abrangeu pesquisas realizadas em 13 dos 27 Estados da Federação, são eles: Amazonas (AM), Distrito Federal (DF), Goiás (GO), Minas Gerais (MG), Mato Grosso do Sul (MS), Pará (PA) Paraíba (PB), Paraná (PR), Rio de Janeiro (RJ), Rio Grande do Sul (RS), Rio Grande do Norte (RN), Santa Catarina (SC) e São Paulo (SP). A distribuição da quantidade entre teses e dissertações por Estados estão a seguir no quadro:

Quadro 1 - Relação de teses e dissertações por Estado

Estado	Número de teses e dissertações
Amazonas	3
Distrito Federal	3
Goiás	4
Minas Gerais	8
Mato Grosso do Sul	1
Pará	2
Paraíba	3
Paraná	5
Rio de Janeiro	2
Rio Grande do Norte	3
Rio Grande do Sul	8
Santa Catarina	1
São Paulo	11

Fonte 1 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Levantamento feito através dos descritores "Alfabetização", "Coordenação Pedagógica" e "Formação Continuada"

Além do quadro da quantidade de teses e dissertações por estado, demonstro a seguir o quadro síntese dos 65 trabalhos localizados no levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Tabela 1 – Relação das teses e dissertações levantadas até o período de 20/06/2021 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Nome tese/ dissertação	Nível	Ano	Instituição
1. O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo	Mestrado Educação	2018	USP - Faculdade de Educação
2. Práticas de letramento na coordenação pedagógica: reflexões sobre a formação continuada no contexto escolar	Mestrado Linguística	2013	UNB - Instituto de Letras
3. A coordenação pedagógica como espaço de formação e reflexão sobre o ensino de ciências investigativo no contexto dos anos iniciais do EF	Mestrado Ensino de Ciências	2020	UNB - PPGEC
4. Educação Continuada e trabalho docente no bloco inicial de alfabetização: o caso de uma escola da rede pública do DF	Mestrado Educação	2007	UNB - Faculdade de Educação
5. Geopedagogia da imanência digital: uma outra ambiência de formação continuada de professores no Amazonas	Doutorado Educação	2020	UFAM- FAGED
6. Desafios e contribuições do PNAIC matemática para a prática pedagógica de professores da Rede	Mestrado Educação	2016	UFPR - Setor de Educação

Municipal de Curitiba

7. As percepções de acadêmicas formandas do curso de Pedagogia sobre alfabetização e letramento nos anos iniciais	Mestrado Educação	2006	UFMS - Centro de Educação
8. Ensino de ciências na perspectiva da alfabetização científica: prática pedagógica no ciclo de alfabetização	Mestrado Educação	2015	UFP - Faculdade de Educação
9. Trabalho Pedagógico na Alfabetização: Uma travessia dialética em construção	Mestrado Educação	2017	UFSM - Centro de Educação
10. Alfabetização e alfabetizadoras: objeto inconsistente, ofício contingente	Doutorado Educação	2014	UVRS - Pós em Educação
11. Formação Continuada de Professores do Ciclo de Alfabetização na Avaliação de Coordenadoras Locais a partir de Ações do PNAIC em Municípios do Rio Grande do Sul	Mestrado Educação Matemática	2016	UFSM - Centro de Ciências Naturais e Exatas
12. É possível promover o sucesso escolar? Um estudo a partir do pensamento das educadoras de séries iniciais	Mestrado Educação	2009	USP - Faculdade de Educação
13. O programa de formação de professores alfabetizadores PROFA e suas implicações pedagógicas: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos	Mestrado Educação	2006	PUC Goiás - Mestrado em Educação
14. Formação inicial de	Doutorado	2010	PUC SP -

professores: um estudo de caso sobre a participação de estudantes de pedagogia no Projeto Bolsa Alfabetização 2007 a 2009	Educação		Pós-graduação em Educação
15. Alfabetização e currículo: ênfases nas formações de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)	Mestrado Educação	2017	UFFS - Mestrado em Educação
16. Formação de Professores: O computador como recurso para o professor de alfabetização	Mestrado Educação	2011	UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia
17. A formação do professor/pedagogo e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: Estratégias pedagógicas com foco na abordagem sobre microrganismos	Mestrado Ensino de Ciências	2018	UEM - Mestrado em Ensino de Ciências
18. O projeto de formação continuada de alfabetizadores do programa "São Luís te quero lendo e escrevendo": pressupostos teóricos, práticas pedagógicas e contradições	Doutorado Educação	2011	UNESP Marília e UFMA - Pós em Educação
19. Programas de formação de alfabetizadores em Portugal e no Brasil: Representações de professores	Doutorado Educação	2012	UNESP Marília - Faculdade de Filosofia e Ciências
20. O coordenador pedagógico e o analfabetismo entre adolescentes escolarizados	Mestrado Educação	2018	PUC SP - Pós-graduação em Educação

21. Em que contextos aprenderam a ensinar os professores que propiciam aprendizagens pertinentes à alfabetização	Doutorado Educação	2011	UFRN - Centro de Educação
22. A política de formação continuada da secretaria municipal de educação de Belém: o projeto expertise sob o "olhar" dos professores	Mestrado Educação	2015	UFPA - Instituto de Ciências de Educação
23. Alfabetização e diversidade: o trabalho do professor frente a salas de aulas compostas por alunos com diferentes conhecimentos e experiências	Mestrado Educação: Psicologia da Educação	2014	PUC SP - Pós-graduação em Educação
24. Ação de saberes indígenas na escola: Alfabetização e Letramento com conhecimentos indígenas?	Mestrado Educação	2019	UFAM - Pós-graduação em Educação
25. Vozes não silenciadas de alfabetizando jovens e adultos e suas repercussões na formação docente	Doutorado Educação	2013	UFRN - Centro de Educação
26. O delineamento da política de alfabetização no município de Dourados/MS: considerações sobre o bloco inicial de alfabetização	Mestrado Educação	2013	UFGD - Faculdade de Educação
27. Formação continuada de professores em terras de fronteiras - Oeste do Paraná: 1973-1992	Doutorado Educação	2018	UNICAMP - Faculdade de Educação

28. Formação continuada de professores alfabetizadores: um estudo do PNAIC no município de Crato/CE	Mestrado Educação	2018	UFPB - Centro de Educação
29. Formação entre pares: processos e práticas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas	Mestrado Educação	2019	UFP - Faculdade de Educação
30. A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado	Mestrado Educação	2017	Universidade Metodista de São Paulo - Escola de comunicação, educação e humanidades
31. Formação de professores na Amazônia bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas	Mestrado Educação	2019	UFPA - Instituto de Ciências de Educação
32. Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Formação: Um olhar a partir de discussões sobre o sistema de numeração decimal no contexto do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Mestrado Educação	2015	UFSM - Centro de Ciências Naturais e Exatas
33. Análise crítica dos contextos de uma política de iniciação à docência: Projeto Bolsa Alfabetização da Secretaria Municipal do Estado de São Paulo	Doutorado Educação: Psicologia da Educação	2018	PUC SP - Psicologia da Educação

34. A ausência de um currículo para o Ciclo de Alfabetização: percepções de professores de inglês da Rede Municipal de Ensino de São Paulo	Mestrado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	2018	PUC SP - Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
35. Um estudo sobre os saberes formativos do formador de professores de matemática do curso de licenciatura em Pedagogia	Doutorado Educação	2016	Universidade Metodista de São Paulo - Escola de comunicação, educação e humanidades
36. Tecnologias digitais na educação em tempos de algoritmos: formação, intervenção e reflexão na educação física escolar	Mestrado Educação Física	2020	UNESP - Instituto de Biociências
37. Construções teórico-práticas sobre a leitura e a escrita nos anos iniciais: um estudo com professoras alfabetizadoras	Mestrado Educação	2007	UFSC - Pós-graduação em Educação
38. Concepções e práticas docentes diante da diversidade dos alunos no processo de aquisição da leitura e da escrita	Mestrado Psicologia da Educação	2006	PUC SP - Pós em Psicologia da Educação
39. De movimento social comunitário à institucionalização: análise sobre o Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania – PROMAC	Doutorado Educação Escolar	2011	UNESP - Faculdade de Ciências e Letras
40. Alfabetização e letramento literário no 2º ano do ensino fundamental de nove anos: funções e usos da literatura infantil	Mestrado Educação	2011	UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia

41. A alfabetização científica: ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Jaraguá do Sul – SC	Doutorado Educação	2016	PUCSP Pós-graduação em Educação	-
42. O ensino de História no ciclo de alfabetização das escolas municipais de Vitória da Conquista, Bahia (2010-2014)	Mestrado História	2016	UFP - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes	-
43. Arte contemporânea, mídia-educação e museus: remixando uma proposta pedagógica para o ensino médio	Mestrado Educação	2017	UFTM Pós-graduação em Educação	-
44. A formação do professor alfabetizador: O que dizem as produções acadêmicas	Mestrado Educação	2016	UFTM Pós-graduação em Educação	-
45. A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental	Mestrado Linguística e Ensino	2014	UFP Pós-graduação em Linguística e Ensino	-
46. Leitura em dispositivos móveis digitais na formação inicial de professores	Mestrado Educação	2015	UFTM Pós-graduação em Educação	-
47. As práticas letradas e não letradas no Programa Brasil Alfabetizado em Campina Grande – PB	Doutorado Linguística	2011	UFPB Pós-graduação em Linguística	-
48. Construir-se professora de ciências para crianças de 4 a 6 anos de idade: processos formativos do ensino e aprendizagem	Mestrado Educação	2010	UFP Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas	-

49. Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto PNAIC	Doutorado Educação	2017	PUC SP - Pós-graduação em Educação
50. Ações de mediação na apropriação da linguagem escrita: análise da prática docente	Mestrado Letras	2014	UEOP - Pós-graduação em Letras
51. Alfabetizar letrando alunos de turmas multisseriadas da educação do campo: que necessidades da formação docente?	Mestrado Educação	2019	UFRN - Centro de Educação
52. Implicações dos projetos de extensão universitária para a formação do professor de Educação Física	Mestrado Educação Física	2014	UFTM - Pós-graduação em Educação Física
53. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil em contexto de uso de sistemas privados de ensino: a análise de concepções de professoras de pré-escolas	Doutorado Educação Escolar	2017	UNESP - Faculdade de Ciências e Letras
54. Permanence et résultats scolaires de l'aja: une étude sur l'efficacité scolaire dans le cadre du programme d'éducation de jeunes et adultes à la municipalité de rio de janeiro	Doutorado Educação	2010	PUC RJ - Pós-graduação em Educação
55. Letramento literário na EJA: transformando e (re)construindo caminhos	Mestrado profissional Letras (PROFLETRAS)	2018	UFTM - PROFLETRAS

56. A posição do aprendiz no discurso dos professores	Mestrado Fonoaudiologia	2013	PUC SP - Pós-graduação em Fonoaudiologia
Contribuições do ensino de ciências no centro de atendimento socioeducativo de Goiânia	Mestrado Educação Ciências Matemática	2013	UFG - Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática
57. Literatura Infanto-Juvenil e política educacional: estratégias de racialização no programa nacional de biblioteca da escola (PNBE)	Doutorado Educação	2015	UFP - Pós-graduação em Educação
58. Gênero resumo: estratégias de leitura para construção de conhecimento aplicadas a alunos do 9º ano do ensino fundamental da EJA	Mestrado profissional Letras (PROFLETRAS)	2019	UFTM PROFLETRAS -
59. A prática docente no ensino de ciências no Ciclo II do Ensino Fundamental	Mestrado Educação Ciência para	2008	UNESP Faculdade de Ciências - de
60. Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás	Mestrado Educação	2013	UFG - Pós-graduação em Educação
61. A relação interdisciplinar entre física e filosofia no terceiro ano do ensino médio em uma escola pública na cidade de Manaus	Mestrado Educação de Ciências da Amazônia	2016	UEA - Mestrado em Ciências da Amazônia
62. Formation for the teaching of the written language for the early grades	Doutorado Educação	2008	PUC RJ - Pós-graduação em Educação

63. Um estudo sobre o subprojeto PIBID UNIFESP: a história da ciência no ensino de química por meio de sequências de aprendizagem temática	Mestrado Ciências	2019	UFSP - Pós-graduação em Ciências e Matemática
64. Ensinando hidrólise salina por meio de blog na perspectiva do ensino híbrido	Mestrado Química	2019	UFTM - Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação
65. Ressignificando a prática leitora na escola	Mestrado Profissional Letras (PROFLETRAS)	2018	UFTM - PROFLETRAS

Fonte 2 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - 2006 a 2020. Descritores “Alfabetização”, “Coordenação Pedagógica” e “Formação Continuada”. Acesso em 20/06/2021

As teses e dissertações serão melhores aprofundadas na análise e discussão do trabalho, na qual a base teórica dos objetos de análise - os descritores escolhidos - serão norteadores para o aprofundamento do levantamento bibliográfico. Como breve síntese dos trabalhos que serão discutidos de forma específica nos próximos capítulos, trago no quadro abaixo o conjunto das pesquisas localizadas e selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações por articularem mais proximamente os descritores coordenação pedagógica, formação continuada e professores alfabetizadores.

Quadro 2 - Teses e Dissertações selecionadas para análise

Nome da tese / dissertação	Ano	Estado	Nível acadêmico
A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado	2017	São Paulo (SP)	Mestrado
Alfabetização e Currículo: Ênfases nas formações de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	2017	Santa Catarina (SC)	Mestrado

As percepções de acadêmicas formandas do curso de Pedagogia sobre alfabetização e letramento nos anos iniciais	2006	Rio Grande do Sul (RS)	Mestrado
Concepções e práticas docentes diante da diversidade dos alunos no processo de aquisição de leitura e escrita	2006	São Paulo (SP)	Mestrado
É possível promover o sucesso escolar? Um estudo a partir do pensamento das educadoras de séries iniciais	2009	São Paulo (SP)	Mestrado
Educação continuada e trabalho docente no Bloco Inicial de Alfabetização: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal	2007	Brasília (DF)	Mestrado
Formação continuada de professores alfabetizadores: um estudo do PNAIC no município de CRATO/CE	2018	Paraíba (PB)	Mestrado
Formação entre pares: processos e práticas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas	2019	Rio Grande do Sul (RS)	Mestrado
Formação Inicial de Professores: um estudo de caso sobre a participação de estudantes de Pedagogia no Projeto Bolsa Alfabetização 2007 a 2009	2010	São Paulo (SP)	Doutorado
Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC	2017	São Paulo (SP)	Doutorado
O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo	2018	São Paulo (SP)	Mestrado

O delineamento da política de alfabetização no Município de Dourados/MS: considerações sobre o Bloco Inicial de Alfabetização	2013	Mato Grosso do Sul (MS)	Mestrado
O programa de formação de professores alfabetizadores - PROFA - e suas implicações pedagógicas: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos	2006	Goiás (GO)	Mestrado
O projeto de formação continuada de alfabetizadores do programa 'São Luís te quero lendo e escrevendo': pressupostos teóricos, práticas pedagógicas e contradições	2011	São Paulo (SP) e Maranhão (MA)	Doutorado
Práticas de letramento docente na coordenação pedagógica: reflexões sobre formação continuada no contexto escolar	2013	Brasília (DF)	Mestrado
Programas de formação de alfabetizadores em Portugal e no Brasil: representações de professores	2012	São Paulo (SP)	Doutorado

Fonte 3 - Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

3 A CONTEXTUALIZAÇÃO DOS OBJETOS DE ANÁLISE

Após o levantamento das 65 teses e dissertações, houve a leitura dos resumos e informações prévias sobre as relações entre o coordenador pedagógico, a formação continuada e o professor alfabetizador. Essa leitura inicial dos resumos das teses e dissertações foi importante para ter um panorama geral dos trabalhos realizados que trouxessem os objetos de estudo e reflexões sobre a abordagem pedagógica de alfabetização, a adequação dos descritores utilizados, o papel do coordenador pedagógico dentro das formações, a influência de outras Instituições na formação continuada em serviço e compreender a discussão do contexto de trabalho do coordenador pedagógico junto aos professores alfabetizadores.

Entretanto, apenas com base na fundamentação teórica é que se consegue desvelar as possíveis complexidades do fazer pedagógico com relação a esses três objetos. Para isso, os trabalhos anteriormente escolhidos foram: “O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições” (PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T., 2011), “Como se formam os professores coordenadores na rede estadual de ensino de São Paulo” (VERA, R. F.; FERNANDES, M. J. S., 2019), ‘O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas’ (DOMINGUES, 2013), “Professores alfabetizadores e coordenação pedagógica: um olhar diferente?” (SILVA, 2015). Esses trabalhos nortearam o olhar para a realidade empírica, trazendo contribuições para melhor compreensão da práxis pedagógica no tocante à coordenação pedagógica.

3.1 CONTEXTO BRASILEIRO DA FUNÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO

Por meio da pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas sobre a coordenação pedagógica (CP) e a formação de professores, houve a possibilidade de abarcar a diversidade de elementos que regem o trabalho pedagógico dos CP. O relatório de junho de 2011, trabalha com a formação continuada desenvolvida pelo e para esse agente da educação, mas antes contextualiza em nível nacional toda

literatura sobre o tema que está sendo abordado, trazendo as complexidades da função da coordenação pedagógica antes da discussão dos dados de sua formação continuada.

Placco, Almeida e Souza (2011), iniciam a discussão sobre a função do coordenador pedagógico colocando em evidência quais seriam as atribuições dele, deixando claro logo no começo do relatório quais serão os objetos de estudo e o que o mesmo procura dentro do trabalho proposto.

Entendo, assim, que compete ao Coordenador Pedagógico: **articular** o coletivo da escola, considerando as especificidades do contexto e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; **formar** os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; **transformar** a realidade, por meio do processo reflexivo que questiona as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da Educação Escolar.

Assim, uma análise da legislação das cinco regiões do país revela que estão previstas, como função do coordenador, atividades como avaliação dos resultados dos alunos da escola, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores, andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações feitas pelos sistemas de ensino (municipal, estadual ou nacional), material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc.), além da formação continuada dos professores (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 33).

Dessa forma, as autoras evidenciam que as principais funções do coordenador pedagógico são articular o coletivo, formar professores e transformar a realidade, reconhecendo que tanto alunos quanto professores precisam de dinâmicas formativas com envolvimento cognitivo, afetivo e social nesse meio de trabalho humano. Os professores em específico, ao permitir essas vivências para si e para seus alunos, também constroem e reconstróem formas do seu fazer pedagógico, promovendo a construção de identificação com a docência e a trajetória profissional (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

Ao exemplificar formas de gestão democrática por parte da coordenação pedagógica pelo mundo, Placco, Almeida e Souza (2011) trazem exemplos de

Moçambique e Portugal, ambos no primeiro ciclo do ensino fundamental. No primeiro país, há o modelo cascata, no qual existe uma capacitação por equipes. Regularmente os grupos ou equipes se encontram para “discutir, avaliar e refletir sobre suas experiências e estratégias de implementação de novas metodologias” (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011, p. 13 e 14), o coordenador pedagógico fica responsável por articular esses momentos e trazer um espaço de acolhimento entre os docentes, promovendo trocas coletiva de saberes. Já no segundo país, temos o programa “Explorando”, um instrumento para o desenvolvimento integral do próprio professor, integrando conhecimento teórico e prático, envolvendo sessões de partilha de estratégias didáticas, ideias, reflexões, questionamento de suas práticas e confronto de ideias com os colegas de trabalho. Ambos os exemplos, trabalham uma perspectiva de horizontalidade entre professores e coordenadores pedagógicos, onde o medo e fiscalização não devem ser o alicerce do trabalho coletivo.

Além desse ponto, na mesma pesquisa, em consulta na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Ministério de Ciência e Tecnologia, a Fundação Carlos Chagas acessou 500 trabalhos entre 1981 a 2010, no qual foram elencados 200 para análise. Além da análise de dados, foram entrevistados mais de 400 CP de 13 estados brasileiros, nos quais 90% são mulheres entre 36 a 55 anos, trabalhando em média dois ou três turnos, com uma média de 1101 alunos e 52 professores. Os principais problemas apresentados pelos CP na pesquisa foram os recursos e infraestrutura, questões com pais e comunidade e problemas com alunos e professores. Algo que chamou a atenção na pesquisa foi que o aspecto de aprendizagem ou desempenho de alunos e professores não foi abordado. A maioria dos coordenadores pedagógicos realizaram cursos de pós-graduação (70%), em que 99% desses 70% são *latu sensu* em Pedagogia, Gestão Escolar ou Psicopedagogia. Apenas 4% realizaram mestrado *stricto sensu*.

Outro ponto que chamou a atenção foi que, no mesmo trabalho, quando questionado aos CP quais eram os agentes mais importantes para a aprendizagem dos alunos, o professor aparece em primeiro lugar, família em segundo, alunos, governo, direção e apenas no final o próprio coordenador pedagógico (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 28). Além disso, os CP são pós-graduandos com

especializações lato sensu e na graduação não tiveram preparação para o cargo que atuam, buscando a formação por conta própria.

Os pontos levantados no relatório impactam diretamente na identidade profissional que o coordenador pedagógico terá de si. Neste aspecto, dois tipos de subjetivações são identificados: A identidade para o outro (ideia que o outro terá de determinado sujeito) e a pertença (identificação de si na função que exerce). Essas duas subjetivações estão em constante tensão, na qual há um processo de construção alicerçado pela história individual (subjetiva) e social do sujeito, ambas em movimento contínuo e permanente (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 34).

3.2 SOBRE A RELAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Sobre este aspecto, a pesquisa elaborada por Silva (2015), intitulada “Professores alfabetizadores e coordenação pedagógica: um olhar diferente?” aborda a relação do coordenador pedagógico com o professor como parte do sucesso no processo de alfabetização, pois este não deve ser feito de forma isolada pelo docente, mas sim por meio do planejamento conjunto e principalmente pela formação profissional. Para o mesmo autor, o excesso de controle e fiscalização é um dos elementos burocráticos que impede que haja uma troca autêntica entre o professor alfabetizador e o coordenador pedagógico, os quais deveriam buscar uma alteração de sua prática, uma superação e ressignificação do ensino, entretanto muitos desses momentos acabam sendo reduzidos a demandas e cobranças. Em seu levantamento de dados, teve como parecer dos professores alfabetizadores a seguinte pontuação:

as coordenadoras descreveram que sempre trabalham com textos e sugestões para estudos conforme a necessidade e dificuldade de cada uma, porém, ao questionar as professoras a este respeito elas alegaram ter continuidade de sua formação por meio dos encontros organizados pela Secretaria de Educação, porém, não foi relatado como formação o trabalho descrito pelas coordenadoras (SILVA, 2015).

Ao continuar a análise não apenas de entrevistas, mas também de dados obtidos por meio de observação, Silva (2015) verificou que o trabalho se dá por meio

de acompanhamentos distantes e burocráticos, nos quais fichas ou cadernos de planos de aula eram vistos pela coordenadora para certificar as aulas que seriam ministradas. O autor pontua a ausência de um momento de trabalho coletivo, reflexivo e realmente transformador, pois estes são reduzidos a encontros pontuais e individuais sobre estratégias que envolvem preenchimento de papéis para formalizações padronizadas.

No entanto, ao entrevistar as coordenadoras sobre suas atribuições e suas principais atividades realizadas no cotidiano escolar, obteve-se o seguinte dado:

As coordenadoras ao serem questionadas sobre quais as ações realizadas por elas consomem mais tempo dentro do ambiente escolar, ambas responderam terem um cronograma de atividades e que o procuram seguir corretamente, ao pedir que relatassem quais as solicitações mais frequentes feitas pelas professoras, foram apontados os pedidos de jogos, atividades xerocopiadas e atividades diversificadas (SILVA, 2015).

Assim, as principais atividades realizadas no cotidiano escolar, acabam sendo atravessadas por solicitações que não são necessariamente da atribuição da coordenação pedagógica, aspecto que corrobora os resultados já apontados pela pesquisa nacional apresentada no item anterior. Apesar de a coordenação ter a possibilidade de facilitar o acesso aos materiais e facilitar a mediação nas ações relacionadas à prática, sua atuação não pode ficar reduzida a essas demandas mais frequentes das próprias professoras alfabetizadoras. Neste sentido, é importante que os CP tomem consciência de suas atribuições para não ficar reduzidos a esses tipos de solicitações que podem ser realizadas por outras pessoas do grupo escolar. O posto de trabalho não pode ficar vinculado às demandas imediatas que os outros lhe atribuem, pois, isso pode gerar um trabalho amorfo, em que quase tudo lhe é permitido.

3.3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO, SUA FORMAÇÃO E O IMPACTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

O protagonismo por parte de professores e coordenadores pedagógicos para o desenvolvimento profissional nas formações continuadas em serviço ainda é um desafio nacional. As discussões sobre a formação continuada daqueles que formam

os professores são recentes, especialmente aquelas vinculadas à formação não apenas fora dos muros da escola, mas, também, partindo da própria realidade e complexidade escolar. E este desafio da formação acentua-se com o próprio contexto nacional marcado por uma recente (do ponto de vista histórico) democratização do ensino público que permitiu vincular as ações pedagógicas não a uma administração escolar, mas sim a uma liderança democrática que está centrada na escola. Todo esse conjunto acaba por ampliar as divergências, desafios e contradições para transformações revolucionárias (DOMINGUES, 2013, p.184).

As contradições são urgentes a serem consideradas na criação de espaços realmente democráticos, nos quais discussões, necessidades e expectativas são levadas ao coletivo como forma de reflexão conjunta, mesmo que haja tensões sobre os caminhos a serem tomados. O CP que toma o lugar de controlador, de mero burocrata, fecha o espaço de reflexão, pois os profissionais com os quais trabalha ficam receosos de dizer o que realmente imaginam, considerando apenas o que o CP gostaria de escutar. Dessa forma, não existe uma formação continuada em serviço que não passe por “experiências de correlações de força [...] e que poderão interferir na construção de sua identidade profissional” (DOMINGUES, 2013, p. 185). As resistências surgem por diversos motivos, entretanto cabe ao coordenador planejar, refletir e formar o grupo escolar em prol de um ideal coletivo.

o coordenador pode enfrentar resistências por vários motivos: em virtude da chegada de um novo membro na equipe, em relação às crenças e aos valores dos professores envolvidos relativos ao tempo na carreira do magistério (professoras mais ou menos experientes) e a heterogeneidade do grupo (DOMINGUES, 2013, p. 185).

Por outro lado, Vera e Fernandes (2019), ao analisarem como os professores coordenadores se formam no estado de São Paulo, afirmam que as formações oferecidas são marcadas pela descontinuidade de projetos, seja por motivos políticos, sociais ou econômicos, mas, as autoras alegam a ausência de políticas de formação para esses profissionais. As Orientações Técnicas (OT) oferecidas aos coordenadores, também apontadas pelas autoras, são propostas pontuais com duração máxima de 8 horas, de forma descontínua. No artigo, discute-se também que as formações com participações de instituições privadas ganham grande peso dentro desse contexto no qual as parcerias público-privadas têm grande mercado na

educação paulista. As OT, de acordo com as autoras, são cursos mecânicos e engessados que urgem por ações padronizadas e burocratizadas dentro das escolas, são as “competências” para os próprios coordenadores pedagógicos.

No mesmo artigo, Vera e Fernandes (2019), ao analisarem os cursos oferecidos na rede estadual de ensino de São Paulo, não identificaram nenhum que fosse realmente voltado a esse grupo de profissionais da educação. Os cursos encontrados eram abertos e voltados aos professores em geral, além de não possuir referenciais bibliográficos para que houvesse um aprofundamento dos temas abordados. A não especificidade de formações para os coordenadores pedagógicos não foi o único ponto levantado, mas também não foi identificado um conteúdo mais denso, os cursos tinham apenas a função de acumulação de pontos para progressão de carreira.

A partir desses pontos, quais são as reais formações transformadoras que existem para contribuir à um pensamento crítico com e para professores alfabetizadores na formação continuada em serviço? Os impactos que o próprio coordenador pedagógico vivencia devido à falta de formação continuada que seja realmente para sua área educacional deve ser levado em consideração nas formações em serviço, pois se o mesmo não compreende sua especificidade, importância ou até mesmo suas atribuições legais, qual o papel que lhe resta, além de um grande “tapa buracos”?

A partir disso, haverá a análise das 16 teses e dissertações escolhidas, as quais abordam de alguma forma o coordenador pedagógico, o professor alfabetizador e a formação continuada em serviço.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS

Nesta seção do trabalho, são apresentadas as considerações das teses e dissertações que foram levantadas e, especialmente, as selecionadas para análise a partir da questão de pesquisa, “Como os coordenadores pedagógicos realizam as ações de formação continuada em serviço dos professores alfabetizadores?”. Assim, aborda-se alguns pontos das próprias 65 teses e dissertações, as quais nortearão aspectos gerais, e outros mais específicos relacionados aos 16 trabalhos que apresentaram maior articulação entre os três descritores – coordenação pedagógica, formação continuada e professores alfabetizadores.

Com o intuito de trazer fluidez à leitura, primeiramente é apresentado uma breve discussão de alguns aspectos gerais das 65 teses e dissertações, as quais serão seguidas dos aspectos gerais dos 16 trabalhos selecionados para análise, de forma a levantar pontos importantes para a compreensão do todo. Após a exposição do total (65 teses e dissertações) e da parte (16 pesquisas selecionadas), há o desdobramento um a um dos 16 trabalhos em ordem alfabética, buscando aprofundamento das especificidades de cada uma e quais são suas características que contribuíram para tentar responder a questão da pesquisa.

O principal ponto que chamou atenção foi que das 65 teses e dissertações, nenhuma abordava a formação continuada em serviço partindo da própria realidade escolar. Todas as teses e dissertações, de alguma forma, analisavam a formação continuada vinculadas à Instituições Superiores (Universidades públicas ou programas) ou Programas Nacionais e de Secretarias da Educação.

O segundo ponto foi a abordagem sobre a alfabetização apresentada nos trabalhos, em que a alfabetização foi caracterizada partindo dos próprios documentos oficiais e de programas de alfabetização feitos pelas instituições superiores que os regulam, os mesmos programas Nacionais e Secretarias. Estes entraram em divergência quando alguns trabalhos localizados tinham como foco na análise desses documentos, a perspectiva crítica dos conteúdos. Os programas têm importância, é preciso reconhecer, devido ao momento de reflexão conjunta com os professores alfabetizadores e coordenação pedagógica, entretanto várias

descontinuidades eram observadas em programas como o PNAIC, por exemplo. No caso específico deste programa, havia um incentivo à formação continuada em serviço de forma coletiva, mas que acabou cessando devido a troca de governo (ABREU, 2017).

A pesquisa bibliográfica, orientada pela questão norteadora, foi de suma importância para reconhecer como em nível nacional, há uma discrepância entre as teses e dissertações realizadas nos diferentes Estados do Brasil. Assim como esperado, o estado com maiores produções que englobam os descritores “alfabetização”, “coordenação pedagógica” e “formação continuada”, foi São Paulo, com 16 das 65 teses e dissertações, representando 24,6% das produções. Isso aponta, ainda, uma concentração de Programas de Mestrados e Doutorados no Estado mais rico do Brasil, seguido de Rio Grande do Sul, com 8 das 65 produções (12,3%) e Mato Grosso, também com 8 das 65 produções (12,3%).

Outro ponto interessante foi a forma como os coordenadores pedagógicos foram apresentados nas teses e dissertações, apesar dessas os incluírem, em nenhuma delas esse profissional foi o foco, e sim os professores e alunos. Além disso, a formação continuada apresentada não tinha como foco de pesquisa a formação continuada em serviço, pois o descritor “formação continuada” foi abrangente. Entretanto, esperava-se que como o descritor era abrangente, a formação em serviço feita pelos CP seria apresentada dentro do conjunto das teses e dissertações, algo que não aconteceu. As formações em serviço, em sua maioria, tratavam de projetos elaborados por pesquisadores e, quando se comentava sobre o CP, este era apenas um facilitador para a inclusão do projeto na escola.

Como consequência, as formações continuadas em serviço apresentadas nas 16 teses e dissertações escolhidas viabilizaram a questão da influência de projetos de instâncias superiores, como o Estado e Federação, na formação em serviço. Dos 16 trabalhos escolhidos, 13 deles (81,2%) trabalhavam com algum projeto que **não** fosse da própria escola ou elaborado pelo coordenador pedagógico. Isso alerta para outro questionamento: Por que os coordenadores pedagógicos não realizam formações continuadas em serviço para professores alfabetizadores? Uma das hipóteses, a qual foi observada no relatório de pesquisa da Fundação Victor Civita “O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e

contradições (PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T., 2011)”, é o grande desvio de função, falta de condições e momentos para o repensar pedagógico, carga horária elevada de trabalho e poucos momentos específicos para a formação de professores com o CP. Dentro dos programas de formação continuada encontrados nas pesquisas, tivemos o “Programa Nacional de Ensino do Português”, “Programa Letra e Vida”, “Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)”, “São Luís te quero Lendo e Escrevendo”, “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)”, “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, “Projeto Especial de Ação (PEA)”, “Ler e Escrever”, “Bolsa Alfabetização”. Desses programas, cinco trabalhos, dentre os 16 específicos sobre os três descritores, abordavam especificamente o PNAIC, além de três que tratavam do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA).

Dentre os 16 trabalhos, havia três que não abordavam projetos ou programas nacionais ou estaduais: “É possível promover sucesso escolar? Um estudo a partir do pensamento das educadoras de séries iniciais (FERREIRA, 2009)”, “Concepções e práticas docentes diante da diversidade dos alunos no processo de aquisição da leitura e da escrita (GATTI, 2006)” e “Alfabetização e os desafios para o professor recém-formado (FERREIRA, 2017)”. Apesar de não abordarem projetos ou programas que não fossem nacionais ou estaduais e trazerem o coordenador pedagógico em pauta, o mesmo não era o foco do trabalho escolar. Os referidos trabalhos apenas citavam brevemente a importância dos CP, mas não analisaram e observaram sua atuação dentro da instituição escolar.

Outro ponto de análise foi a perspectiva pedagógica de alfabetização predominante nas 16 teses e dissertações escolhidas. Em relação a esse aspecto apareceram as seguintes tendências: Construtivismo, Tradicional e Histórico-Crítica. Essas tendências são aquelas que foram citadas e relatadas pelos próprios autores dos trabalhos, porém outro dado que nos chamou atenção foi a não especificação da tendência pedagógica utilizada pelos professores, trazendo a alfabetização como se esta tivesse um método único. Essa perspectiva da alfabetização não como um processo integral e complexo, mas como ações pontuais e técnicas, acaba por corroborar com as tendências pedagógicas tecnicistas e tradicionais, nas quais os ideais de competência e método são as principais formas de se alfabetizar. Assim,

apesar das tendências identificadas, poucas são aquelas que abordam mesmo que de forma mais breve o que sejam essas tendências, focam mais no formato de aula e nas ações dos professores, entretanto elas não são apenas um norteador metodológico, mas também epistemológico e filosófico de educação.

Além disso, a escolha metodológica adotada para a coleta de dados das teses e dissertações foi em sua maioria a pesquisa empírica, as quais envolviam observações, questionários e entrevistas como possibilidades de coleta de dados. Os trabalhos focaram principalmente professores ou alunos, apresentando o coordenador pedagógico como facilitador das ações indicadas pelos parâmetros curriculares. Dentre as formas de coleta de dados, foram apresentados nas teses e dissertações o caderno de campo, as gravações e os registros fotográficos. E nas metodologias, encontrou-se a análise documental, etnografia institucional, revisão bibliográfica e documental, estudo de caso, histórias de vida e pesquisa colaborativa. Para a análise de dados, destacou-se: paradigma indiciário, análise sociointeracionista e análise foucaultiana,

Também ao analisarmos o foco das 65 teses e dissertações, em primeiro lugar tivemos os trabalhos voltados para a alfabetização, com 13 dos 65 trabalhos. Em segundo lugar trabalhos relacionados com a alfabetização científica ou a formação científica no geral, com 9 das 65 produções, e em terceiro lugar o EJA como foco de análise, em 5 das 65 teses e dissertações. O restante das produções abordou políticas educacionais, educação especial, alfabetização matemática, alfabetização indígena, dentre outros. As 16 teses e dissertações escolhidas, abrangeram as produções de políticas educacionais e alfabetização.

Assim, apesar da escolha dos três descritores, - alfabetização, formação continuada e coordenação pedagógica - os trabalhos acabaram focando no processo de alfabetização sob o olhar do professor em sala de aula. Além do mais, como os descritores foram abertos, algo que foi observado apenas após o levantamento inicial, houve também um repertório de dados da alfabetização indígena, para o EJA e a matemática, os quais não foram considerados para análise, pois não estavam de acordo com o tema de pesquisa. A seguir serão apresentadas as 16 teses e dissertações escolhidas para análise, as quais serão abordadas uma a

uma, como forma de compreender a especificidade de cada e suas contribuições para a questão da pesquisa.

Apenas como recurso de organização e apresentação dos trabalhos, utiliza-se a ordem alfabética.

O primeiro trabalho é intitulado como “A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado” de Zeni de Oliveira Muniz Ferreira (2017), que realizou seu Mestrado na área de Educação na PUC/SP. No resumo, o trabalho trouxe as palavras-chaves “professor-alfabetizador, saberes e práticas docentes e alfabetização e letramento”. Sua reflexão parte do professor iniciante, o qual enfrenta diversas dificuldades em sala de aula no início de carreira, seu recorte de professor é o alfabetizador de classe comum. O foco da pesquisa de campo são cinco professores da rede pública municipal de Santo André e sua coleta de dados foi por meio de questionários e entrevistas. Destaco no trabalho que o termo “coordenação pedagógica” foi citado apenas uma vez, no início de suas discussões. Já o termo “formação continuada” foi citado quinze vezes e atravessou toda a sua discussão sobre os professores alfabetizadores, o que foi interessante de observar, pois as diversas referências às formações continuadas não adentraram à importância do papel da coordenação pedagógica nesse processo. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi citado no âmbito da pesquisa, pois diversos docentes que fizeram parte da investigação realizaram o programa. A autora centra ainda suas discussões no construtivismo e seus principais representantes, como Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Jean Piaget.

Nesse primeiro trabalho, observa-se algumas características já levantadas inicialmente na contextualização dos objetos e nos materiais e métodos. O trabalho está dentro do recorte do Estado de São Paulo, onde concentram as principais teses e dissertações encontradas para análise, em seu resumo, nos descritores, aborda o professor alfabetizador e a formação continuada. Na análise, quando feita a leitura, há novamente a presença de instâncias superiores na formação continuada em serviço e o CP apenas como facilitador da aprendizagem. O segundo trabalho selecionado foi intitulado “Alfabetização e Currículo: Ênfases nas formações de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, no qual no resumo a pesquisadora Anisia Ripplinger de Abreu (2017) propõe uma discussão

sobre os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas públicas estaduais de Chapecó. Suas palavras-chaves foram “PNAIC, Alfabetização, Currículo, Formação de professores e PPP”. Seu principal objetivo foi compreender se no Projeto Político Pedagógico (PPP) havia a concepção de alfabetização que deveria ser utilizada pelos professores alfabetizadores. Sua pesquisa é qualitativa, bibliográfica e documental, em nível de Mestrado na própria área de Educação, realizada na Universidade Federal da Fronteira Sul, em Chapecó, Santa Catarina. O termo “formação continuada” foi citado 70 vezes no trabalho, porém em sua grande maioria vinculadas ao PNAIC. A autora parte para um olhar mais atento sobre a formação continuada proposta pelo programa e o vincula à responsabilização do próprio professor do insucesso escolar de seus alunos, identificados no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). A autora também critica a visão de formação continuada como salvadora dos índices de qualidade educacional e alega os perigos de provas de larga escala com premiações, como o “Prêmio Professores do Brasil”. Além disso, aponta ideais neoliberais de educação baseados em competências necessárias para ser um bom professor. Por sua vez, o coordenador pedagógico é citado nove vezes, onde sete delas é apenas um momento do trabalho em que Abreu (2017) apresenta conceitos sobre a performatividade e a necessidade de vigiar e adequar a autogestão escolar. Nesse momento, o coordenador é responsável em avaliar e aplicar as avaliações feitas com os professores e enviá-las à Secretaria de Educação. As outras duas citações são apenas uma nota de rodapé e uma referência bibliográfica. A autora discute o papel do CP como administrador ou burocrata escolar, um vigia das boas condutas escolares por parte dos professores, no qual a liderança democrática não toma espaço nos momentos de opressão, ainda mais quando o foco desencadeia no resultado e não nas transformações e processos centrados na escola (DOMINGUES, 2013, p.184). A autora finaliza relatando que o PNAIC não teve grande impacto para compreendermos a tendência ou perspectiva pedagógica que possivelmente os professores alfabetizadores poderiam utilizar, preocupando-se apenas com as competências e habilidades que os professores deveriam atingir.

Em “As percepções de acadêmicas de formandas do curso de Pedagogia sobre alfabetização e letramento nos anos iniciais”, Helen Denise Daneres Lemos (2006) trabalha em seu Mestrado, também na área de Educação, a formação “final” na graduação de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria (RS). Logo no resumo, a mesma relata que buscou desenvolver o método “Histórias de Vida” para o seu trabalho, no qual houve relatos e entrevistas com as professoras. Suas palavras-chaves foram “Formação Inicial, Histórias de Vida, Alfabetização e Letramento”. Nesse momento a autora buscou compreender quais eram as tendências pedagógicas tomadas como referência pelas graduandas e suas percepções sobre o que é a alfabetização e letramento. Na pesquisa, tivemos 12 resultados para o termo “formação continuada”, os quais foram vinculados aos momentos em que nas entrevistas as professoras percebiam certa fragilidade na formação inicial. A formação continuada foi relatada pela autora e pelas pedagogas entrevistadas como uma forma de continuarem a buscar transformações pedagógicas, um contraponto para as percepções prévias que tinham da própria realidade. Entretanto, a formação continuada foi relatada a partir do pedagogo que busca uma formação fora da escola, em momento algum houve o vínculo do coordenador como articulador das possibilidades de transformação escolar. Inclusive, quando buscado no trabalho o termo “coordenador pedagógico” não houve resultado, dessa forma buscamos “supervisor” (termo análogo em algumas regiões do Brasil), onde encontramos apenas duas citações no trabalho. A primeira citação foi logo no início de seu trabalho, em que Lemos (2006) relata a importância do acolhimento e apoio por parte dos professores e supervisores aos estagiários nas escolas, e um segundo momento foi o vínculo do supervisor àquele que verifica o andamento das atividades, fichamentos e registros feitos pelos estagiários. As perspectivas pedagógicas identificadas na pesquisa foram a Sócio-Histórica e a Psicogenética de Piaget.

No quarto trabalho, “Concepções e práticas docentes diante da diversidade dos alunos no processo de aquisição de leitura e escrita”, Márcia de Carvalho Gatti trabalha a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), quando analisou 18 professoras dos Anos Iniciais do Fundamental, realizou encontros quinzenais para trabalharem as concepções pedagógicas e as diferentes práticas educativas na

alfabetização. O trabalho está em nível de Mestrado na área de Psicologia da Educação, realizado na PUC/SP em 2006. O que mais nos chamou a atenção logo em seu resumo, foi a importância dada ao espaço do HTPC e a conclusão da necessidade da supervisão, direção, coordenação, universidade e professores para uma formação coletiva dentro da escola, ou seja, no horário de serviço. Até esse instante, as pesquisas selecionadas não trabalhavam a formação continuada coletivamente e nem em serviço, algo destacado por Gatti (2006). O termo “formação continuada” foi destacado 26 vezes no trabalho, pois a própria autora trabalhou uma formação em serviço nos momentos quinzenais e coletivos do HTPC. Relata que esses momentos envolveram “leituras, análises e reflexões sobre a formação de professores (GATTI, 2006, p.12)”, todas em uma perspectiva sócio-histórica de alfabetização. Ao final de seu trabalho, as professoras participantes avaliaram positivamente a formação continuada em serviço realizada pela pesquisadora, onde se sentiram privilegiadas por participarem da pesquisa.

Em todos os momentos do trabalho a formação continuada foi atrelada ao HTPC, pois era seu foco de análise, porém não encontramos essa formação em conjunto com o coordenador pedagógico. Ao pesquisar tal termo, encontramos apenas uma citação, o qual trabalhava os objetivos que a escola tinha em relação à sociedade. Dessa forma, ao pesquisar apenas o termo “coordenador”, encontramos outras oito citações em momentos pontuais, os quais relatava ações do CP permitindo as possibilidades de ação dos professores alfabetizadores, como, por exemplo em um dos momentos que a coordenadora deixa claro que as professoras tinham a liberdade de escolherem participar ou não da formação continuada em serviço com a autora do trabalho. Esse trabalho traz de forma empírica os benefícios do trabalho coletivo em serviço, no qual as demandas sociais específicas daquele local foram identificadas e complexificadas por meio de estudos quinzenais com as professoras alfabetizadoras. O fato de não haver um vínculo com a coordenação pedagógica se deve ao fato de não ser o foco de sua pesquisa, mesmo assim houve a expectativa desta ser levada em consideração por ser uma de suas atribuições legais.

O quinto trabalho “É possível promover o sucesso escolar? Um estudo a partir do pensamento das educadoras de séries iniciais”, de Sandra Giovina Ponzio

Ferreira, também está no recorte de Mestrado em Educação no Estado de São Paulo, (2009) USP. Sua dissertação foi realizada em 2009 com o objetivo de analisar e compreender perspectivas teóricas, valores e crenças dos professores alfabetizadores. No resumo, a autora relata que as avaliações institucionais indicam o insucesso escolar e que o Estado de São Paulo tem levado políticas públicas para melhorar a qualidade de ensino. Nesse momento já identificamos que a própria pesquisa parte das avaliações em larga escala e das instituições do Estado de São Paulo para compreender o que seria uma “boa” ou “má” alfabetização. Suas palavras-chaves foram, “ensino e aprendizagem, formação continuada do professor, alfabetização, educação, sucesso escolar, coordenação pedagógica”. A autora realizou entrevistas com professoras e coordenadoras pedagógicas, algo ótimo para a pesquisa, pois levou em consideração que o processo de alfabetização também deve ser compartilhado com o CP, responsável pela formação dos professores alfabetizadores. A formação continuada foi citada 71 vezes no trabalho e a coordenação pedagógica 24 vezes. Sua atuação não ficou restrita à implementação dos projetos estaduais, mas também do projeto político pedagógico (PPP) da escola e nos momentos coletivos de discussões, como o HTPC. As reuniões foram relatadas como flexíveis, dependendo da disponibilidade dos professores, onde a reflexão das ações pedagógicas, projetos escolares, formações continuadas eram realizadas na própria escola, algo que surpreendeu na leitura. Entretanto, algumas das professoras participantes da pesquisa também relataram que tiveram alguma dificuldade para receber um suporte inicial da escola pública, comparando-a a uma escola privada na qual atuava anteriormente.

Nos relatos das próprias coordenadoras, houve uma intensa compreensão crítica do papel do coordenador pedagógico e sua real função na escola, porém esses momentos mais críticos da função foram intercalados com CPs que acabaram assumindo a coordenação sem estarem preparados ou até mesmo desejando o cargo. Fica evidente nas entrevistas o aprofundamento e diferenças entre o coordenador que realmente quis assumir a função e que hoje realiza formações continuadas em serviço, mesmo que por meio dos projetos estaduais, e os CP que não desejava estar na função. Também é interessante observar que os próprios docentes que atuavam na escola relataram um melhor desempenho e vontade de

permanecer na carreira quando havia por parte da coordenação e direção um apoio, formação e acolhimento. No trabalho de Ferreira (2009), ao contrário do que relata Placco, Almeida e Souza (2011), os CPs se colocam como agentes horizontalizados dentro das relações escolares e não acabam por se colocar menos importantes no processo de aprendizagem de seus alunos, compreendendo sua especificidade pedagógica.

No sexto trabalho, Maria Antônia Honório Tolentino (2007) trabalha em sua dissertação de Mestrado em Educação a “Educação continuada e trabalho docente no Bloco Inicial de Alfabetização: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal”, em 2007, na Universidade de Brasília (UnB). Em seu resumo, busca compreender a implantação do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) no cotidiano escolar e a sua articulação com a coordenação pedagógica. Utilizou de análise documental, observações e entrevistas no seu trabalho. Trouxe as palavras-chaves “Educação continuada, trabalho docente, coordenação pedagógica, Bloco Inicial de Alfabetização”. Partimos, dessa forma, da análise de um programa do Governo do Distrito Federal para dentro da instituição escolar. A formação continuada foi citada dez vezes no trabalho, sendo que em nove delas vinculava a formação de um modo geral ao programa BIA e apenas uma vez atrelado ao coordenador pedagógico, como um instrumentalizador do programa para a escola. Apesar do incentivo pelo próprio programa de um trabalho coletivo, este tem como objetivo determinadas metas, gerando uma cobrança por parte dos coordenadores para com os professores alfabetizadores. A coordenação pedagógica foi citada 98 vezes, algo que surpreendeu de início, porém em sua grande maioria estava vinculado ao modo como o CP teria que atuar e incentivar o programa BIA na escola com os professores.

No sétimo trabalho, em “Formação continuada de professores alfabetizadores: um estudo do PNAIC no município de CRATO/CE”, Mestrado em Educação de Vanusa Daniel da Silva (2018) na Universidade Federal da Paraíba, identifiquei como objetivo principal analisar o PNAIC e seus impactos na ação pedagógica dos alfabetizadores. No resumo, relata que houve a entrevista e aplicação de questionários para nove professoras e uma retomada histórica da formação de professores no Brasil. Suas palavras-chaves foram “Política Educacional, Formação

de Professoras, PNAIC”. Quando pesquisado o termo “coordenação” houve apenas nove resultados, sendo que apenas dois realmente se referiam aos CPs. As duas citações são bem pontuais, apenas relatando a quantidade de funcionários das escolas pesquisadas, assim o coordenador pedagógico não é destacado como um agente importante para a implementação do PNAIC, o professor alfabetizador que é o foco da pesquisa e fica responsável por sua própria formação. Por sua vez, a “formação continuada” é citada mais de 100 vezes no trabalho, em sua maioria vinculada ao programa (PNAIC) ou ao próprio alfabetizador, responsável por sua formação para um sucesso escolar. A formação, nesse sentido, fica apenas no nível de política pública, e o parâmetro de uma “boa” ou “má” alfabetização também fica a cargo das avaliações em larga escala. Em suas considerações finais, Silva (2018) relata que o PNAIC traz possibilidades de transformações da prática profissional, porém não lhe dá condições para o enfrentamento dos desafios encontrados em sua conjuntura.

Nesse ponto entendemos que o programa nacional realmente não possui o objetivo de trazer possíveis formas de enfrentamento da conjuntura pontual de cada município, mas sim dá um direcionamento geral do que pode ser feito a depender das suas condições. A autora também relata uma baixa participação democrática por parte dos professores, sem a atuação dos outros profissionais da educação, referindo-se a uma formação isolada e centralizada no próprio docente, algo que condiz com as ideias de Silva (2015), que relata a importância da ação conjunta para o sucesso no processo de alfabetização.

No oitavo trabalho, Josiane Jarline Jager (2019), realizou Mestrado em Educação na Universidade Federal de Pelotas, e em seu trabalho “Formação entre pares: processos e práticas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas”, analisa o PNAIC e a sua formação entre pares de forma micro e macro, as estratégias e políticas implícitas e explícitas no programa e suas consequências no pensamento pedagógico. Novamente o trabalho parte de uma análise do próprio programa nacional (PNAIC) e não da realidade escolar, onde o coordenador pedagógico não é citado no trabalho. Ao buscar o termo “coordenador” ao invés de “coordenador pedagógico”, tivemos 11 resultados, sendo que apenas dois destes realmente eram os CPs atuantes nas

escolas. Os dois únicos momentos em que os coordenadores foram citados, eram referidos como agentes facilitadores das leituras advindas das propostas do PNAIC. Assim como Silva (2018), o programa também foi indicado como importante para transformações educacionais, principalmente por proporcionar espaços de formação, mas ao não corroborar e incluir os outros agentes da educação, individualizando o processo de formação ao próprio professor alfabetizador e hierarquizando aqueles que devem se formar e aqueles que, por estarem em um local de vigilância e burocratizado, não precisam de tal formação.

No nono trabalho, temos Maria Isabel d'Andrade de Sousa Moniz (2010), trabalhando em seu Doutorado em Educação o tema “Formação Inicial de Professores: um estudo de caso sobre a participação de estudantes de Pedagogia no Projeto Bolsa Alfabetização 2007 a 2009”, na PUC/SP, em 2010. Nesta tese, a autora foca no programa Estadual de Alfabetização, o BIA, o qual também foi foco no sexto trabalho aqui apresentado (TOLENTINO, 2007). A autora buscou analisar os impactos do programa para formação de atuais alfabetizadores da Grande São Paulo por meio de questionários, entrevistas e análise documental, onde obteve dados positivos sobre o programa na atuação dos profissionais da educação. Suas palavras-chaves foram “Formação inicial de professores, currículo, estágio, Projeto Bolsa Alfabetização”. A coordenação pedagógica foi citada 14 vezes, das quais 10 delas foram direcionadas aos professores coordenadores. Algo que surpreendeu na pesquisa, foram os relatos positivos da atuação dos CPs para a implantação do BIA dentro das escolas que atuavam em seus estágios. Duas professoras entrevistadas relataram que as coordenadoras permitiram que vivenciassem o HTPC, auxiliassem no planejamento de aulas, das reuniões periódicas e que essa vivência foi extremamente importante para compreender o processo de alfabetização como um todo. A formação, de acordo com uma das entrevistadas, foi “em cascata”, onde a coordenação e direção auxiliavam a equipe como um todo e as professoras, juntamente com as estagiárias do BIA, formavam uma aliança em prol de uma alfabetização mais significativa.

Ao contrário do que ocorreu com Tolentino (2007), a autora teve a oportunidade de vivenciar relatos em que o coordenador pedagógico trouxe a formação continuada em serviço para dentro da sala de aula, algo positivo apesar de

vinculado a um programa Estadual. O programa BIA, no trabalho de Moniz (2010), não teve o objetivo em si mesmo, não houve um movimento acrítico em relação ao que foi proposto pelo governo estadual, mas foi ponto de partida para a construção de novas ações pedagógicas conjuntas, onde existiram momentos de críticas e debates com os estagiários e professores.

Em “Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC”, Jozeildo Kleberson Barbosa trouxe no seu Doutorado em Educação uma nova análise do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade certa (PNAIC), no qual utilizou questionários, entrevistas, análises documentais e de conteúdo atrelado aos desafios enfrentados pelas alfabetizadoras do Vale do Ribeira/SP, em 2014. Sua tese é de 2017, pela PUC-SP. Logo no resumo, o autor traz o PNAIC como um grande aliado para superação de lacunas na formação inicial na área de alfabetização e relata que seu primeiro contato com o programa foi como gestor em uma escola pública rural. Suas palavras-chaves foram “Formação de professores alfabetizadores, PNAIC, prática docente, mudanças de prática, desenvolvimento profissional”. Logo de início, na leitura realizada do trabalho, o coordenador pedagógico é indicado oito vezes, sempre vinculado ao PNAIC, onde na literatura apontada pelo autor, é um dos integrantes mais importantes para o bom funcionamento do programa, pois é ele o mediador entre o currículo e os professores alfabetizadores, responsável pela ação formativa dos docentes, aquele que motiva o fazer pedagógico com base nas propostas curriculares. Apesar dos CP serem realmente os responsáveis pela ação formativa, também há de se refletir e questionar sobre os trabalhos, currículos e programas ofertados, compreendendo quais seriam suas possibilidades e limitações dentro da realidade escolar (DOMINGUES, 2013, p. 185).

Em seguida, a formação continuada é citada mais de 100 vezes no trabalho, sendo articulada às possibilidades que o PNAIC traz aos docentes para compreenderem as fragilidades na formação inicial e refletirem sobre outras possibilidades de ações em sala de aula. Dessa forma, Jager (2019) e Barbosa (2017) convergem com a ideia do PNAIC ser um dos melhores programas nacionais para formação continuada de professores alfabetizadores, porém Abreu (2017) diverge de suas afirmações, relatando o PNAIC como boa alternativa para trazer

momentos de reflexão das ações pedagógicas, mas não necessariamente um salvador das lacunas encontradas na realidade escolar. Ela ainda faz a ressalva de que o programa necessita de melhorias e não trouxe mudanças significativas dentro do seu trabalho, alegando a urgência de aprofundamento teórico e metodológico (ABREU, 2017).

No 11º trabalho, Renata Livia Soares Perini (2018), no seu Mestrado em Educação na USP/SP, traz o tema “O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo”. Seu principal objetivo é compreender como as ações formativas Projeto Especial de Ação (PEA) e do PNAIC são realizadas na instituição escolar. Seu recorte temporal é de 2013 a 2016, realizando não apenas um levantamento bibliográfico e documental, mas também a entrevistas com 18 profissionais da educação, variando entre Diretores Regionais de Ensino (DRE), profissionais da Divisão Pedagógica (DIPED), coordenadores pedagógicos e alfabetizadores. As palavras-chaves escolhidas foram “coordenação escolar, formação continuada do professor, alfabetização”. Perini (2018) inicia suas discussões sobre o PNAIC pontuando que a formação continuada não é apenas de responsabilidade do professor ou de instituições superiores, mas também do coordenador pedagógico, resgatando o Estatuto do Magistério Municipal de 1992, na gestão de Luiza Erundina, o qual foi o início dos momentos extraclasses para toda a equipe escolar. Posteriormente, em 2014, o PEA é criado para articular a formação continuada em serviço levando em consideração cada característica das instituições escolares, buscando uma valorização da autonomia das escolas. Entretanto, em 2012 há a implantação do PNAIC, e em 2013 houve um foco maior na alfabetização e letramento, em 2014 na alfabetização matemática e 2016 estudos sobre avaliação (PERINI, 2018, p.21). Porém, mesmo após a implantação do PNAIC, entre uma avaliação e outra, não houve grandes mudanças na quantidade de crianças que sabiam ler e escrever no final do 3º ano.

Na referida dissertação, Perini (2018) articula constantemente o coordenador pedagógico dentro dos programas de alfabetização e formação continuada em serviço, sem deixar de levar em consideração que o próprio PEA é o espaço como direito à equipe escolar para formação docente. Este, de acordo com a autora, não fica apenas como responsabilidade do CP, mas também de toda equipe escolar, o

qual faz levantamento de necessidades reais do dia a dia do trabalho, transformando em temas de formação (PERINI, 2018, p. 74 e 75). O maior desafio do PEA, para o coordenador pedagógico, é justamente se colocar no local de aprendiz, pois existe a transversalidade dos temas que acabam sendo abordados nas formações. Esses momentos devem ser bem elaborados e conduzidos, justamente para não trazer uma superficialidade nas formações em serviço, pois são feitos pelas próprias escolas com base na própria realidade. Este projeto (PEA) acaba sendo desconsiderado e de certa forma rompido devido a outros programas pré-estabelecidos fora das escolas, como o caso do PNAIC (PERINI, 2018, p. 75).

Embora importante, o PEA revelou limitações legais e concretas nas escolas, pois apesar de seu espaço de troca, tinha como objetivo trabalhar problemas pontuais e não a formação continuada em serviço em si. Em seu formato legal, o PEA não tem ligação com o Plano Municipal de Educação de São Paulo, ficando a cargo do governo atuante a implementação ou não do programa. Além disso, a autora também pontua a existência de estudos variados, não necessariamente vinculados à alfabetização e à utilização do espaço como forma de realizar projetos paralelos. O PEA foi um espaço criado na instituição escolar em que houve poucas possibilidades de transformação das ações pedagógicas e acadêmicas (PERINI, 2018).

Com essas problemáticas, o PNAIC é apresentado como alternativa de política educacional para melhorias concretas na alfabetização, visto para além de um programa, mas um “pacto” entre todo o grupo escolar em prol de melhorias nessa faixa etária. De acordo com Perini, (2018), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, derivou do cenário de 15,2% das crianças que em 2010 não sabiam ler e escrever, e na tentativa de superação dessa situação, por meio de formações continuadas de alfabetizadores, distribuição de materiais e realização de avaliações em larga escala, havia a esperança de levar esse direito às crianças. A formação era direcionada majoritariamente para os professores alfabetizadores, porém os coordenadores pedagógicos, caso tivessem interesse, poderiam se apropriar das discussões a fim de compartilhar os momentos de formação continuada e auxiliar professores alfabetizadores em suas unidades. Porém, no mesmo ano, houve diversas mudanças, as quais impactaram as ações

dos CP, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a chegada dos materiais didáticos do próprio PNAIC, gerando um acúmulo de funções (PERINI, 2018, p. 81). A autora finaliza relatando que o PNAIC foi uma formação em que os professores escolhiam a adesão ou não ao programa, onde o CP inicialmente ficou isento da formação proposta. Alega que em suas entrevistas, constatou que o PNAIC foi importante para aprofundar alguns conhecimentos relativos à alfabetização, mas que não chegou a construir uma base para o trabalho pedagógico em sala de aula. Os alunos que não sabiam ler e escrever não eram o foco do programa, mas sim orientações e algumas abordagens para alfabetizar de forma geral. Por fim, o trabalho nos surpreende devido à complexidade política, econômica, social e estrutural da implementação do PNAIC, em que dialoga profundamente com os outros trabalhos sobre o mesmo programa. A autora toma em consideração o contexto histórico do programa e as suas dificuldades como ponto de partida, afirmando que o PNAIC foi visto como o programa que trouxe possibilidades, mas que deveria ser revisto constantemente, levando em consideração a realidade escolar e suas possibilidades de ações pedagógicas aos alunos com maiores dificuldades na leitura e escrita.

Na 12ª dissertação de Mestrado em Educação, Emiliana Cristina Rodrigues Nunes (2013) traz reflexões sobre o Bloco Inicial de Alfabetização. A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Grande Dourados, com o título “O delineamento da política de alfabetização no Município de Dourados/MS: considerações sobre o Bloco Inicial de Alfabetização”. Logo em seu resumo, a autora deixa clara a análise documental e a pesquisa bibliográfica como referência para a sua compreensão do BIA, buscando concepções e modalidades de alfabetização no currículo, nas avaliações e no próprio fazer pedagógico desses documentos. Suas palavras-chaves foram “Política educacional, Bloco Inicial de Alfabetização, Ciclos, Políticas de Alfabetização”. De acordo com a autora, o CP é sempre vinculado como o profissional responsável pelo diálogo e avaliação junto aos professores como forma de incentivo do programa BIA no município de Dourados e a formação continuada traz a necessidade de superação das dificuldades na alfabetização. Nesse segundo ponto, algo que nos chamou a atenção foi a formação continuada do programa estar vinculada a outros programas do próprio município

para viabilizar o BIA. O Programa de Acompanhamento Escolar (PAE) foi um deles, o qual era constantemente monitorado e acompanhado pela Secretaria de Educação de Dourados. Como consideração final de sua dissertação, o trabalho coloca o programa BIA como importante instrumento para o repensar pedagógico, mas questiona sobre como tal programa foi levado à escola. A autora traz a reflexão de que o BIA não foi destinado apenas aos professores, mas também a toda a comunidade escolar, a qual não cedeu às propostas do Bloco de Alfabetização, alegando que três anos para alfabetizar seria, de certa forma, um atraso. Dessa forma, o BIA foi alterado para um bloco de dois anos e não três, como proposto. Essa interrupção é vista como um rompimento em busca de resultados e não de um processo significativo da alfabetização. A questão da reprovação ou retenção é um dos maiores desafios apontados pela autora, pois vincula aos ideais de eficiência e eficácia às crianças. Apesar da retirada da reprovação dentro do programa, a hierarquização e seleção ainda são presentes no cotidiano escolar.

Partindo disso, ao fazer um paralelo com os outros trabalhos sobre o BIA, Nunes (2013) reforça a ideia de que o programa foi importante para os professores alfabetizadores, havendo um espaço de diálogo sobre as possíveis dificuldades nesse ciclo, mas, ao contrário de Tolentino (2007), este foi extremamente questionado pela comunidade escolar que não aceitou de início o programa de três anos para alfabetizar. Além disso, os dados de Nunes entram em divergência com Moniz (2010), a qual trouxe a experiência de articulação coletiva do programa, para o segundo caso, ele não foi bem avaliado pela comunidade escolar, apesar da possibilidade de transformação da realidade dos alunos não alfabetizados.

No 13º trabalho, “O programa de formação de professores alfabetizadores - PROFA - e suas implicações pedagógicas: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos”, Mestrado em Educação de Rosarlane Gláucia Mendonça Campos (2006), da Universidade Católica de Goiás, trabalha sobre o programa PROFA, implantado no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Por meio da concepção construtivista de alfabetização, o programa buscou o aprimoramento de competências dos professores para alfabetizar. A autora, ciente desse objetivo, buscou investigar quais foram seus reais efeitos na realidade escolar, através de observação e entrevistas com quatro professoras em um estudo de caso.

Suas palavras-chaves foram “Alfabetização, Leitura, Escrita, Professores Alfabetizadores”. A formação continuada, citada 22 vezes no trabalho, é apresentada inicialmente atrelada ao PROFA, o qual foi recebido pela comunidade escolar como um “salvador” para as defasagens dos profissionais da educação. Porém, a autora também indica que nesse mesmo período, havia um intenso trabalho de transformação do cenário brasileiro, onde diversas políticas neoliberais foram apresentadas e impostas às escolas como forma de superação desse “antigo Brasil”. A formação seguiu a linha construtivista de Emília Ferreiro para os encontros mais teóricos do programa, apesar disso a formação continuada foi vinculada a uma necessidade de efetividade, houve a obrigatoriedade do programa nas escolas, não atingindo todas as expectativas do mesmo (CAMPOS, 2006).

A coordenação pedagógica foi citada oito vezes na pesquisa de Campos (2006), onde apareceu de forma breve como articuladora do programa e da comunidade escolar. Novamente o CP é o facilitador da aplicação do programa, não sendo identificados momentos de reflexão do coordenador juntamente com os professores alfabetizadores sobre as possibilidades e limitações do programa (DOMINGUES, 2013). No estudo de caso, as coordenadoras apresentaram uma grande dificuldade sobre as especificidades do processo de alfabetização, ficando em sua responsabilidade o auxílio com as avaliações, sejam elas as bimestrais ou em larga escala, a organização de documentos e a mediação com os pais ou responsáveis (CAMPOS, 2006).

No 14º trabalho, a tese de doutorado de Vanja Maria Dominices Coutinho, da UNESP/Marília, em parceria com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), aborda “o projeto de formação continuada de alfabetizadores do programa ‘São Luís te quero lendo e escrevendo’: pressupostos teóricos, práticas pedagógicas e contradições” em 2011. A autora traz um estudo de caso etnográfico sobre o programa do Maranhão, onde adentrou salas de aula em que os professores abraçaram o projeto com o objetivo de compreender as possíveis dificuldades e transformações que ‘São Luís te quero lendo e escrevendo’ ofertou. Dentre as palavras-chaves, tivemos “práticas alfabetizadoras, programa ‘São Luís te quero lendo e escrevendo’, Formação continuada, identidade profissional”. Coutinho (2011) abordou 73 vezes o termo formação continuada e, em contrapartida, temos apenas

quatro citações sobre a coordenação pedagógica, em que duas são apenas o enquadramento dos agentes da educação encontrados na escola. Os outros dois momentos com os CP trazem novamente esse profissional como facilitador das condições de inserção do programa nas escolas. Porém, em relação à formação continuada, ele é extremamente articulado com o projeto, em que o professor se torna o ponto principal de tais momentos, ela é vista como a possibilidade de mudança de paradigmas existentes nas salas de aula. A autora também traz que as professoras entrevistadas já haviam participado de outros programas ou projetos da Secretaria de Educação do município, sendo o PROFA o mais citado no levantamento de dados. Em momentos bem pontuais identificamos a possibilidade de articulação da formação continuada em serviço com os coordenadores pedagógicos, mas não sendo o foco da pesquisa. Compreende-se a especificidade do trabalho de Coutinho (2011), mas ainda existem os resquícios de uma formação continuada apenas com foco no próprio professor, onde a falsa autonomia recai em seus ombros em forma de responsabilização individualizada pelo não sucesso escolar.

Já em “Práticas de letramento docente na coordenação pedagógica: reflexões sobre formação continuada no contexto escolar”, Vângela do Carmo Oliveira Vasconcelos, na Universidade de Brasília (UnB), 2013, trabalhou no Mestrado em Linguística, sobre as práticas da coordenação sobre a formação continuada em serviço, algo que surpreendeu de início, pois o ponto de partida da pesquisa é o próprio CP e não outros profissionais da educação. Apesar de serem o principal objeto de estudo, a autora também procurou identificar crenças, valores, relações e representações dos professores e do BIA, mas em uma perspectiva linguística e não pedagógica. Suas palavras-chaves foram “Discurso, letramento, formação continuada, coordenação pedagógica”. A coordenação pedagógica e a formação continuada, no trabalho de Vasconcelos (2013), aparecem mais de 200 vezes ambas as palavras, o que trouxe uma grande surpresa em comparação com outros trabalhos desenvolvidos sobre o BIA. A pesquisadora foca nos agentes educacionais e não necessariamente no Bloco de Alfabetização, algo novo dentre as pesquisas até então selecionadas. Logo de início a autora faz uma retomada histórica sobre a formação continuada no Brasil e em sua dissertação traz um capítulo apenas

destinado à formação continuada em serviço com os CP (1.3.1 Coordenação pedagógica como espaço de formação docente).

No referido capítulo, Vasconcelos (2013) mostra a Portaria 27, de 02 de Fevereiro de 2012, na qual o espaço da coordenação é contado dentro das horas diárias, as quais o professor possui 15 horas semanais para planejamento e formação profissional com o CP. Devido à jornada de trabalho ampliada, a autora relata que os professores permanecem em um só turno e no turno contrário acabam se dedicando a essas atividades regidas pela Portaria 27. Nesse mesmo regimento, às terças e quintas-feiras, há o oferecimento de cursos de formação continuada, nos quais os professores são direcionados à Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE) e nas quartas-feiras o espaço é destinado ao coordenador pedagógico na própria escola, no formato coletivo. Esse momento na própria escola é relatado como espaço privilegiado para formação crítica e reflexiva, mobilizando os profissionais da educação sobre as especificidades da escola e seus impactos locais e globais (VASCONCELOS, 2013, p.27 e 28). A partir disso, a autora busca compreender como e quais ações foram utilizadas por parte dos CPs, dentro das escolas, para planejar, desenvolver e executar o programa BIA.

Vasconcelos (2013), ao trazer a formação continuada em serviço que estava sendo incentivada devido a Portaria 27, também pontua uma maior facilidade das Diretrizes Pedagógicas do BIA para serem implementadas nas escolas. Esse programa trouxe, juntamente com os outros momentos que já existiam de formação, uma convergência entre teoria e prática, os quais foram acompanhados pela própria coordenação pedagógica, em momentos críticos e reflexivos que eram elaborados coletivamente. Os professores também alegaram a importância da continuidade, para além das demandas governamentais, justamente para que existissem momentos específicos sobre a alfabetização e uma maior complexificação e aprofundamento dos temas abordados. Entretanto, apesar da possibilidade de diálogo e trocas coletivas, o trabalho também identificou divergência de momentos, os quais em determinada hora o CP legitimava atividades e ações mais críticas em relação ao senso comum, mas em outros utilizava a argumentação e racionalização meramente instrumental, pragmática e baseadas na autoridade, ou seja, um movimento mais autoritário e tradicional.

Vasconcelos (2013) finaliza deixando claro que as contradições no ambiente escolar são frequentes e fazem parte da possibilidade de transformação da realidade, porém alega a necessidade de trocas com profissionais das mesmas áreas em busca de uma identidade profissional. A autora termina alegando a importância desses espaços, os quais trabalham processos dinâmicos e dialéticos da realidade, mas que o letramento docente ainda está em vias de construção.

No 16º trabalho, a tese de Doutorado intitulado como “Programas de formação de alfabetizadores em Portugal e no Brasil: representações de professores” de Amanda Valiengo, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em Marília 2012, traz uma comparação entre dois programas, sendo o primeiro o Programa Letra e Vida (Brasil) e o Programa Nacional de Ensino do Português (Portugal). Por meio de entrevistas com professores portugueses e brasileiros, houve a análise dos discursos de ambos para compreender os impactos dos programas no fazer pedagógico das instituições escolares. As palavras-chaves são “Alfabetização, Educação, Programa Letra e Vida, Programa Nacional de Ensino do Português, Representação de Professores Alfabetizadores”. Valiengo (2012) começa sua análise estreitando as semelhanças entre os programas, sendo os dois destinados aos professores alfabetizadores e para a rede pública de ensino. Entretanto, a principal diferença recai no nível legal dos programas, em Portugal há um aparato em nível Nacional, o qual ainda está em vigor e recebe financiamento para a continuidade, e no Brasil o programa continua em vigor, mas sem apoio Federal.

A formação continuada é citada 53 vezes pela autora, envolvendo esse termo à política pública, aos programas e às instituições superiores (Federação, Ministérios, Estados e Secretarias). Por sua vez, a coordenação pedagógica foi citada apenas uma vez, a qual foi ligado à Escola Padrão de São Paulo, que ofertava momentos em que os CPs tinham tempo e condições para reflexão e estudo com os professores do programa. Fora esse momento, tivemos apenas breves citações sobre a gestão e administração escolar como um todo, não sendo estreitadas as relações entre os gestores e os alfabetizadores. As principais contribuições dos programas, de acordo com as entrevistas realizadas por Valiengo (2012), foram as leituras realizadas com os alunos após a formação continuada,

modificando algumas ações pedagógicas, mas as quais ainda têm certa resistência para mudança. No caso do Brasil, a autora identificou empecilhos para a formação em serviço, sendo o tempo, o espaço físico e a falta de coordenadores pontuados. Por fim, a pesquisadora relata que ambos os programas trazem benefícios para a realidade escolar, mas sempre levando em consideração a especificidade e complexidade de cada país e cada escola, não tornando os programas de formação continuada um dogma ou diretriz fechada, mas uma possibilidade de transformação social.

Das 16 teses escolhidas, apenas 4 eram em nível de Doutorado, todas do Estado de São Paulo, as outras 12 eram dissertações em nível de Mestrado. Nos trabalhos, o que chamou a atenção foi a frequência dos programas PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e BIA (Bloco Inicial de Alfabetização), os quais foram responsáveis por 8 das 16 pesquisas. Para além desses programas, tivemos outros como o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), PEA (Projeto Especial de Ação), Programa Letra e Vida e São Luís te quero lendo e escrevendo. Além disso, o único trabalho que tomou como base o coordenador pedagógico para análise da conjuntura escolar, atrelado à formação continuada em serviço foi “Práticas de letramento docente na coordenação pedagógica: reflexões sobre formação continuada no contexto escolar” de Vasconcelos (2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa bibliográfica e da análise empreendida no referido trabalho, observamos algumas ações do coordenador pedagógico em relação ao professor alfabetizador. Dentre elas podemos destacar: a influência das avaliações externas como critério e parâmetro para definição do que é uma boa alfabetização; a dependência das formações em serviço de políticas públicas Estaduais ou Federais voltadas para a alfabetização; a força que os planos e currículos Nacionais ou Estaduais impõe às abordagens e metodologias dos professores alfabetizadores, reduzindo a autonomia docente; o alto índice de formação continuada feita à partir da Secretaria da Educação e não propriamente de ações organizadas pelos coordenadores pedagógicos; a escassa produção acadêmica que envolva conjuntamente a coordenação pedagógica, a formação continuada em serviço e a alfabetização, eixos principais da pesquisa que aqui propomos; e a concentração dos trabalhos que encontramos nos Estados mais ricos do Brasil.

A pesquisa foi de grande importância para compreender a complexidade e a especificidade do trabalho do coordenador pedagógico juntamente com o professor alfabetizador e seu espaço de formação em serviço. O CP, mesmo com os programas ou projetos de instituições superiores, têm a possibilidade de utilizar esses mesmos espaços como forma de reflexão e transformação da realidade. Dessa forma, entendemos que os coordenadores não devem ficar presos ao que é levado institucionalmente às escolas, mas sempre repensando as práticas propostas pelos agentes da Federação, estados ou municípios. Um dos trabalhos que se destacaram foi de Tolentino (2007), em que o projeto BIA foi bem articulado pelo coordenador pedagógico, trazendo um espaço de diálogo importante aos pedagogos e da comunidade escolar, suas ações não permaneceram apenas ao que foi proposto pelo projeto, mas também levou em consideração o que os professores tinham como objetivo e trouxe a possibilidade de trabalho coletivo em prol da alfabetização significativa.

Também destacou dentre os trabalhos o realizado por Perini (2018), a qual conseguiu discutir na sua dissertação de mestrado a complexidade vivenciada no município de São Paulo para a implementação do PNAIC. As nuances, o não

envolvimento do grupo escolar, descontinuidade de programas e projetos devido à demandas governamentais, além da tentativa por parte dos docentes de realizar da melhor forma possível as demandas trazidas pelo “pacto” foi essencial para análise desse projeto que foi o mais citado nos trabalhos analisados.

A descontinuidade foi o maior fator levantado pelos professores e CPs, onde não existe a possibilidade de repensar os programas ou projetos. O coordenador fica a cargo de fiscalizar e avaliar o andamento, mas em poucos momentos é crítico em relação ao que é proposto, pois também é cobrado pelas Secretarias Estaduais e Municipais.

Apesar dos descritores escolhidos serem abrangentes, eles possibilitaram uma gama de trabalhos que trouxeram à tona a urgência por medidas públicas continuadas, onde as escolas tenham a autonomia de repensar suas práticas com base não apenas nas propostas vindas acima das escolas, mas também de sua própria realidade. O que há de comum nos trabalhos em que os professores bem avaliaram, foi o protagonismo de caráter horizontalizado, e não uma relação de poder, dos coordenadores com os alfabetizadores, espaços dentro da carga horária que permitiam uma formação continuada frequente, formação continuada para os CP e a possibilidade de repensar o que foi lhes oferecido nos programas e projetos.

Assim, compreende-se que os programas e projetos podem ser grandes aliados para o repensar pedagógico, os quais proporcionam espaços de formação essenciais, mas que não devem ser categóricos ou fechados, deixando em aberto para os trabalhadores da educação as possibilidades a serem utilizadas nos seus contextos escolares, em prol da democratização e da autonomia das escolas. Uma medida que seja feita pela Federação, por exemplo, mas que esteja em constante atualização para uma melhor adaptação e compreensão das partes, sendo aliado para o aumento do nível de escolaridade e alfabetização no país.

A pesquisa trouxe novas indagações sobre a ação dos CP, mostrando a complexidade do trabalho pedagógico nas suas relações intra e extra escolares, nas quais o referido tema não está acabado, mas em processo constante e em vias de complexificação. Dessa forma, há novas questões e possibilidades sobre os mesmos objetos - coordenação pedagógica, alfabetização e formação continuada -, como por exemplo: “Como são as representações dos professores alfabetizadores

em relação aos coordenadores pedagógicos em cada Estado da Federação?”, “Sendo o Estado de São Paulo o mais rico e com a maior quantidade de teses e dissertações, estaria este ‘à frente’ nas políticas públicas relacionados à coordenação e os alfabetizadores?”, “Quais seriam os resultados em outras bases digitais?”, “Caso os descritores fossem mais fechados, teríamos ainda as 16 teses e dissertações escolhidas?”. Estes são apenas exemplos dentre as inúmeras outras possibilidades de continuidade da referida pesquisa, a qual faz pequena contribuição em prol de uma educação democrática e de qualidade.

REFERÊNCIAS:

- ABREU, A. R. **Alfabetização e Currículo: ênfases nas formações de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFFS, Santa Catarina, 2017.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **A revisão bibliográfica em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno**. In: BIANCHETTI, Lucídio
- MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis/São Paulo, 2002.
- BARBOSA, Jozeildo Kleberson. **Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - PUC/SP, São Paulo, 2017.
- BELLO, I. M.; PENNA, M. G. O. **O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo**. Educar em revista, Curitiba, Edição Especial n.1, p.69-86, jun. 2017.
- CAMPOS, R. G. M. **O programa de formação de professores alfabetizadores - PROFA - e suas implicações pedagógicas: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC/GO, Goiás, 2006.
- COUTINHO, V. M. D. **O projeto de formação continuada de alfabetizadores do programa 'São Luís te quero lendo e escrevendo': pressupostos teóricos, práticas pedagógicas e contradições**. Tese (Doutorado em Educação) - UNESP/Marília, Marília, 2011.
- DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas**. Revista Educação PUC-Campinas, 18(2): 181-189, maio/ago, 2013.
- FERNANDES, M. J. S. **O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação ao gerenciamento das reformas educacionais**. Educ. Pesquis., São Paulo, v.38, n. 04, p. 799-814, out./dez. 2012.

FERREIRA, S. G. P. **É possível promover o sucesso escolar?** Um estudo a partir do pensamento das educadoras de séries iniciais. Dissertação (Mestrado em Educação) - USP/SP, São Paulo, 2009.

FERREIRA, Z. O. M. **A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC/SP, São Paulo, 2017.

GATTI, M. C. **Concepções e práticas docentes diante da diversidade dos alunos no processo de aquisição de leitura e escrita.** Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - PUC/SP, São Paulo, 2006.

JAGER, J. J. **Formação entre pares:** processos e práticas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPEL, Pelotas, 2019.

LE MOS, H. D. D. **As percepções de acadêmicas formandas do curso de Pedagogia sobre alfabetização e letramento nos anos iniciais.** Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSM, Rio Grande do Sul, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARIN, A. J. **Educação Continuada:** introdução a uma análise de termos e concepções. Caderno CEDES. Campinas. São Paulo: Papyrus, n.36, 1995.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. Editora Autores Associados, ed. 2. Campinas, 2015.

MONIZ, M. I. A. S. **Formação Inicial de Professores:** um estudo de caso sobre a participação de estudantes de Pedagogia no Projeto Bolsa Alfabetização 2007 a 2009. Tese (Doutorado em Educação) - PUC/SP, São Paulo, 2010.

NUNES, E. C. R. **O delineamento da política de alfabetização no Município de Dourados/MS:** considerações sobre o Bloco Inicial de Alfabetização. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFGD, Dourados/MS, 2013.

PERINI, R. L. S. **O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - USP/SP, São Paulo, 2018.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Relatório de pesquisa desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita**). São Paulo: FVC, 2011.

SILVA, L. F. **Professores alfabetizadores e coordenação pedagógica: um olhar diferente?** EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação - formação de professores, complexidade e trabalho docente. PUCPR, out, 2015.

SILVA, V. D. **Formação continuada de professores alfabetizadores: um estudo do PNAIC no município de CRATO/CE**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPA, João Pessoa, 2018.

TOLENTINO, M. A. H. **Educação continuada e trabalho docente no Bloco Inicial de Alfabetização: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UnB/DF, Brasília, 2007.

VALIENGO, A. **Programas de formação de alfabetizadores em Portugal e no Brasil: representações de professores**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - UNESP/Marília, Marília, 2012.

VASCONCELOS, V. C. O. **Práticas de letramento docente na coordenação pedagógica: reflexões sobre formação continuada no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - UnB, Brasília, 2013.

VERA, R. F.; FERNANDES, M. J. S. **Como se formam os professores coordenadores na rede estadual de ensino de São Paulo**. São Paulo, n. 33, p. 5-18, dez. 2019.