



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**MARIA DE LOURDES HOLANDA**

**CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA O CICLO  
DE ALFABETIZAÇÃO**

**FORTALEZA**

**2022**

**MARIA DE LOURDES HOLANDA**

**CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA O CICLO  
DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: oralidade, leitura e escrita.

Orientador: Prof. Dr. Messias Holanda Dieb.

**FORTALEZA**

**2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- H669c Holanda, Maria de Lourdes.  
Cultura Organizacional da Escola: Contribuições para o Ciclo de Alfabetização / Maria de Lourdes Holanda. – 2022.  
315 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2022.  
Orientação: Prof. Dr. Messias Holanda Dieb.
1. Cultura Organizacional da Escola. 2. Alfabetização. 3. Significados. 4. Práticas de Alfabetização. 5. Interações. I. Título.

CDD 370

---

**MARIA DE LOURDES HOLANDA**

**CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA O CICLO  
DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: oralidade, leitura e escrita.

Aprovada em: 10/02/2022

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Aos meus pais, Raimundo e Margarida, por todos os ensinamentos e amor dedicados ao longo de toda minha vida.

## AGRADECIMENTO

À Deus, pela presença em todos os momentos de minha vida e pela condução de todos os passos dados durante toda a caminhada de minha vida, sempre ouvindo e enviando seus sinais.

Aos meus pais, que me deram a vida e me ensinaram a vivê-la com honestidade, ética e amor, sendo exemplo de todas essas características e muitas outras ao longo da vida. Os amores da minha vida.

Ao Prof. Dr. Messias Holanda Dieb, pela excelente orientação, companheirismo, compreensão, contribuições, caronas, amizade e sinceridade durante toda a caminhada do mestrado. Gratidão eterna.

Aos professores participantes da banca examinadora Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes e Profa. Dra. Adriana Limaverde pela disponibilidade, pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos coordenadores pedagógicos entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas, pela confiança depositada em mim e pelas maravilhosas contribuições de cada um para este trabalho.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

Aos colegas de grupo de estudo Grafi por todos os momentos riquíssimos de reflexões e aprendizados valiosos.

Aos colegas de linha pelas conversas, contribuições e incentivos em diversas situações, em especial às amigas Maria, Larissa e Ana Néó ao dividir e compartilhar seus conhecimentos sempre que busquei ajuda.

Aos meus filhos que conseguiram resistir a minha ausência, mesmo estando próxima. Amo profundamente cada um de vocês.

Ao meu esposo que me compreendeu e me apoiou em todos os momentos de minha vida. Amo de coração.

Aos meus irmãos e irmãs, por sempre estarmos juntos, comemorando, apoiando e valorizando cada passo que damos em nossas vidas. Amores para a vida toda.

Às secretárias de educação com as quais trabalhei durante o mestrado, Silvia Araújo e Gabriela Brito por todo o apoio, compreensão e valorização profissional dedicados a mim.

A todos os formadores e técnicos da secretaria de educação com os quais trabalhei durante o percurso do mestrado, pelo apoio e compreensão, em todos os momentos que precisei estar ausente da condução à equipe. Em especial a minha amiga e companheira de trabalho Angélica Oliveira que sempre esteve ao meu lado e assumiu a equipe sempre que foi necessário.

Ao Eryck Dieb, que foi grande incentivador e colaborador, sempre presente, disponível e ajudando de todas as formas possíveis.

“No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio.”

Ferreiro e Teberosky (1999).



## RESUMO

O presente estudo buscou investigar os direcionamentos relacionados ao processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da reestruturação da oferta de ensino na rede municipal e das interferências ocasionadas na cultura organizacional das escolas públicas municipais de Pindoretama - CE. Para isto, buscamos, inicialmente, analisar os significados que são partilhados na cultura organizacional dessas escolas sobre o processo de alfabetização, seguindo na descrição das práticas de alfabetização que são desenvolvidas em relação ao processo de alfabetização das crianças e por fim compreender as relações de interação que ocorrem durante o acompanhamento pedagógico do processo de alfabetização das crianças. Nossa fundamentação teórica está baseada nos conceitos sobre cultura, descrita de acordo com os estudos de Laplantine (2003) e Geertz (2008), relacionando com a organização escolar, chegando aos estudos de cultura organizacional da escola, a partir das concepções de Libâneo (2008) e Teixeira (2002). Utilizamos os estudos da psicogênese da língua escrita, desenvolvido por Ferreiro; Teberosky (2001), os conceitos de alfabetização e letramento, sob a perspectiva de Soares (2018) e Morais (2012), para discutir e analisar as interferências sofridas na cultura organizacional da escola no processo de alfabetização das crianças do Ciclo de Alfabetização dos anos Iniciais de Alfabetização, a partir do processo de reestruturação da oferta de ensino na rede municipal de Pindoretama - CE. Esta investigação foi desenvolvida sob a perspectiva da pesquisa qualitativa, usando como instrumentos para a coleta de dados o questionário através do Google Forms, onde obtivemos dados profissionais e gerais sobre o assunto abordado e a entrevista semiestruturada que proporcionou obter informações importantes a partir da visão dos coordenadores pedagógicos das seis escolas participantes da investigação. A análise dos dados foi realizada a partir das ideias apresentadas por Lüdke (1986), sendo utilizadas tabelas para organizar e analisar os dados obtidos durante as entrevistas realizadas. Os sujeitos envolvidos foram sete Coordenadores Pedagógicos das seis escolas que atendem ao Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Pindoretama – CE, considerando ainda que estas escolas passaram pelo processo de reestruturação da oferta de ensino da rede municipal pública do referido município. Os resultados obtidos nos revelam que há significados com diferenças e semelhanças sobre a alfabetização, entre os sete coordenadores envolvidos na pesquisa e conseqüentemente há uma diferenciação e algumas semelhanças nas práticas de alfabetização desenvolvidas nas seis instituições de ensino que trabalham com o ciclo de alfabetização na rede pública municipal.

Um exemplo claro é quando os coordenadores falam sobre o conceito de alfabetizar, pois enquanto para uns alfabetização é codificar e decodificar, para outros é alfabetização e letramento. Quanto às interações estas também não unânimes entre os sete coordenadores participantes da pesquisa. Para todos os coordenadores pedagógicos o processo de reestruturação trouxe muitos desafios de interações entre a comunidade escolar, famílias, professores e gestores, no entanto para alguns os desafios foram ainda maiores. No entanto, todos conseguiram enfrentar e superar esses desafios e hoje há uma aceitação e uma parceria bastante positiva nas seis instituições de ensino que participaram da pesquisa.

**Palavras-chave:** cultura organizacional da escola, alfabetização, significados, práticas de alfabetização, interações.

## **ABSTRACT**

The present study sought to investigate the directions related to the literacy process of children in the early years of Elementary School from the restructuring of the teaching offer in the municipal network and the interference caused in the organizational culture of municipal public schools in Pindoretama - CE. For this, we seek, initially, to analyze the meanings that are shared in the organizational culture of these schools about the literacy process, following in the description of the literacy practices that are developed in relation to the children's literacy process and, finally, to understand the interaction relationships that occur during the pedagogical accompaniment of the children's literacy process. Our theoretical foundation is based on the concepts of culture, described according to the studies of Laplantine (2003) and Geertz (2008), relating it to school organization, arriving at the studies of organizational culture of the school, from the concepts of Libâneo (2008) and Teixeira (2002). We used studies on the psychogenesis of written language, developed by Ferreiro; Teberosky (2001), the concepts of literacy and literacy, from the perspective of Soares (2018) and Morais (2012), to discuss and analyze the interference suffered in the organizational culture of the school in the literacy process of children in the Literacy Cycle of the years Literacy Initials, from the process of restructuring the teaching offer in the municipal network of Pindoretama - CE. This investigation was developed from the perspective of qualitative research, using the questionnaire through Google Forms as instruments for data collection, where we obtained professional and general data on the subject addressed and the semi-structured interview that provided important information from the point of view of the participants. pedagogical coordinators of the six schools participating in the investigation. Data analysis was performed based on the ideas presented by Lüdke (1986), using tables to organize and analyze the data obtained during the interviews. The subjects involved were seven Pedagogical Coordinators of the six schools that attend the Literacy Cycle of Elementary Education of the Municipal Network of Pindoretama - CE, considering that these schools went through the process of restructuring the teaching offer of the public municipal network of that municipality. The results obtained reveal that there are meanings with differences and similarities about literacy among the seven coordinators involved in the research and consequently there is a differentiation and some similarities in the literacy practices developed in the six educational institutions that work with the literacy cycle in the network municipal public. A clear example is when the coordinators talk about the concept of literacy, because while for some literacy is coding and

decoding, for others it is literacy and literacy. As for the interactions, these were also not unanimous among the seven coordinators participating in the research. For all pedagogical coordinators the restructuring process brought many challenges of interactions between the school community, families, teachers and managers, however for some the challenges were even greater. However, everyone managed to face and overcome these challenges and today there is an acceptance and a very positive partnership in the six educational institutions that participated in the research.

**Keywords:** school organizational culture, literacy, meanings, literacy practices, interactions.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização dos dados coletados por grupo de coordenadores.....	97
Quadro 2 – Organização dos dados coletados por categoria e subcategorias.....	98

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APRECE	Associação dos municípios do estado do Ceará.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CAED/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.
EJA	Educação de jovens e adultos.
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
INEP/MEC	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ Ministério da Educação.
PAIC	Programa de Aprendizagem na Idade Certa.
PAR	Programa de Alfabetização na Idade Certa. Plano de Ações Articuladas.
SME	Secretaria Municipal de Educação.
SPAECE-Alfa	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – Alfabetização Alfa.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
UECE	Universidade Estadual do Ceará.
UFC	Universidade Federal do Ceará.
UNDIME/CE	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância.
UNIFOR	Universidade de Fortaleza.
URCA	Universidade Regional do Cariri.
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	27
<b>2.1</b>	<b>O conceito de cultura e a organização escolar</b> .....	27
<b>2.1.1</b>	<i>Conceituando cultura</i> .....	27
<b>2.1.2</b>	<i>Definindo organização escolar</i> .....	30
<b>2.2</b>	<b>A cultura organizacional e o processo de alfabetização</b> .....	35
<b>2.2.1</b>	<i>Compreendendo cultura organizacional da escola</i> .....	36
<b>2.2.2</b>	<i>Assimilando processo de alfabetização</i> .....	40
<b>2.3</b>	<b>Significados, práticas e interações em torno do processo de alfabetização.</b>	55
<b>2.3.1</b>	<i>Significados em torno da alfabetização</i> .....	57
<b>2.3.2</b>	<i>Práticas de alfabetização</i> .....	65
<b>2.3.3</b>	<i>Interações acerca do processo de alfabetização</i> .....	73
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	80
<b>3.1</b>	<b>Tipo de pesquisa</b> .....	80
<b>3.2</b>	<b>Local e sujeitos da pesquisa</b> .....	81
<b>3.3</b>	<b>Técnicas de construção de dados</b> .....	88
<b>3.4</b>	<b>Análise de dados</b> .....	93
<b>3.5</b>	<b>Questões éticas da pesquisa</b> .....	99
<b>4</b>	<b>SIGNIFICADOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA NOVA CULTURA ORGANIZACIONAL APÓS A REESTRUTURAÇÃO DA OFERTA DE ENSINO</b> .....	102
<b>4.1</b>	<b>Iniciando o processo de alfabetização na educação infantil</b> .....	102
<b>4.2</b>	<b>O que é alfabetizar?</b> .....	107
<b>4.3</b>	<b>Como alfabetizar no ciclo de alfabetização</b> .....	113
<b>4.4</b>	<b>Considerando que uma criança está alfabetizada</b> .....	123
<b>4.5</b>	<b>Significados atribuídos ao processo de alfabetização e o atendimento à heterogeneidade</b> .....	128
<b>4.6</b>	<b>Novos significados de alfabetização nascidos com a pandemia</b> .....	140
<b>5</b>	<b>PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO ORIENTADAS NA NOVA CULTURA ORGANIZACIONAL A PARTIR DA REESTRUTURAÇÃO DA OFERTA DE ENSINO</b> .....	144

5.1	<b>Organização das turmas do ciclo de alfabetização e alinhamento com os professores alfabetizadores .....</b>	144
5.2	<b>Planejamento e rotina no ciclo de alfabetização .....</b>	162
5.3	<b>Materiais didáticos no ciclo de alfabetização .....</b>	173
5.4	<b>Alfabetizando no ciclo de alfabetização .....</b>	188
5.5	<b>Alfabetizando na pandemia: novas práticas .....</b>	219
6	<b>AS INTERAÇÕES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO CONSTITUÍDAS NA NOVA CULTURA ORGANIZACIONAL A PARTIR DA REESTRUTURAÇÃO DA OFERTA DE ENSINO .....</b>	233
6.1	<b>Interações entre Coordenador Pedagógico e Diretor Escolar .....</b>	233
6.2	<b>Interações entre Coordenador Pedagógico e Professores .....</b>	241
6.3	<b>Interações entre Coordenador Pedagógico e famílias .....</b>	255
6.4	<b>Interações durante a pandemia .....</b>	271
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	281
7.1	<b>Relevância da pesquisa .....</b>	281
7.2	<b>Contribuições da pesquisa .....</b>	286
7.3	<b>Possibilidades de estudos futuros a partir da pesquisa .....</b>	288
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	290
	<b>APÊNDICES .....</b>	295
	<b>ANEXOS .....</b>	300



## 1 INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro vivenciou diversas mudanças ao longo dos anos. Tais mudanças trouxeram novas perspectivas e formas diferentes de organização da educação, tais como a redistribuição e a utilização dos recursos destinados à Educação, a determinação do número de estudantes por sala de aula, a redução de matrícula, o piso nacional salarial para os profissionais do magistério, melhor dinamização da carga horária do professor com tempo destinado a horas de planejamento, aos estudos e ao trabalho com o educando. É importante compreender que algumas dessas mudanças ocorreram a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que foi criado e regulamentado pela Lei 9424/96, de 24 de dezembro de 1996, sendo implantado a partir de 1º de janeiro de 1998. Assim, o FUNDEF estabeleceu uma redistribuição e utilização dos recursos destinados à educação e essa distribuição, por sua vez, deveria ser proporcional ao número de estudantes matriculados nas escolas das referidas redes de ensino municipais e/ou estaduais (BRASIL, 1996).

Quanto à diminuição de matrículas nas escolas, faz-se necessário compreender que essa redução se deveu ao número menor de nascimento de crianças no Brasil, como mostram os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em relação aos nascidos vivos no Brasil, enquanto em 2014 o total era de 3 041 568 em 2020 esse dado caiu para 2 728 273, mostrando uma redução em 6 anos de 313 295 nascidos vivos (IBGE, 2022). Acreditamos que, com a inserção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, somado às crises econômicas por que passou o país, as famílias optaram por reduzir o número de filhos na tentativa de assegurar uma melhor qualidade de vida aos seus familiares. Diante desse cenário de redução gradual da quantidade de nascidos vivos no país e conseqüentemente de crianças matriculadas e da necessidade de manter um controle no número de estudantes por cada sala de aula, os estados e municípios passaram a pensar e a buscar caminhos para superar os desafios que foram surgindo e sendo ampliados a cada ano.

Entretanto, o FUNDEF, desde sua implementação, não atendia a todas as etapas da educação básica e como havia necessidade de investimento na educação como um todo, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB). Esse fundo foi regulamentado pela Lei Nº11.494 de 20 de junho de 2007 e, desse modo, a destinação dos repasses não deveria ser feita apenas ao Ensino Fundamental, mas a toda a Educação Básica, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino

Médio (BRASIL, 2007). Contudo, permaneceu a mesma regra de distribuição de recursos, isto é, o cálculo seria feito a partir do número de estudantes matriculados nas escolas das redes de ensino municipais e/ou estaduais.

Outro avanço ocorrido nessa área se deu quando, em 16 de julho de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.738, que dispunha acerca do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica (BRASIL, 2008). A lei do piso determinou um valor salarial mínimo para os profissionais do magistério com formação em nível médio e ainda estabeleceu, dentro da carga horária do professor, o equivalente a 1/3 de seu tempo total de trabalho ao planejamento, aos estudos e à preparação de atividades e 2/3 para atuação junto ao educando, o que acarretou aos municípios mais despesas com uma mesma turma. Essa despesa extra advinha da necessidade de outro professor para assumir a sala de aula durante o tempo em que o professor titular estivesse em seu momento de estudo e planejamento.

A adesão dos municípios ao piso salarial foi estipulada pela própria lei que determinou acréscimo de 2/3 da diferença entre o valor do piso e o vencimento inicial da carreira vigente a partir de 1º de janeiro de 2009, e a partir de 1º de janeiro de 2010, atendimento a integralidade do valor do piso. No entanto, o mesmo não ocorreu com a implementação do tempo destinado ao planejamento, estudos e preparação de atividades, ou seja, a lei não determinou um tempo para tal implementação, ficando a cargo de cada estado e município essa implementação. Porém, em muitos municípios, essa efetuação ainda não foi realizada ou ainda está iniciando em passos lentos. Em Pindoretama, por exemplo, um pequeno município do estado do Ceará onde temos atuado há alguns anos na gestão educacional, o planejamento dessa ação iniciou ainda em 2011, sendo um início gradativo, atendendo inicialmente aos professores efetivos e mais tarde estendendo-se a todos os professores. Para tanto, o município utilizava, nesse período, em sua maioria pessoas contratadas como agentes administrativos e não professores, ressaltando que esses agentes administrativos, em grande parte, eram estudantes de Pedagogia.

A partir de 2013, compreendendo a importância de lotar profissionais com formação para tal ação, o município passou a reduzir significativamente a presença do agente administrativo para assumir a função do professor P2, sendo que atualmente essa função é desempenhada totalmente por professores formados. Na organização atual, os professores efetivos dispõem de 6 horas dessas atividades a cada 20hs semanais, enquanto que os professores contratados utilizam apenas de 4 horas para planejamento, estudos e preparação de atividades a cada 20hs semanais de efetivo trabalho, o que significa que mesmo o município

tendo iniciado a implementação do tempo de planejamento ainda em 2011, ainda não cumpre essa regulamentação conforme o estipulado em lei, e ainda faz uma diferenciação entre o tempo de planejamento do professor efetivo e do professor contratado.

Diante da necessidade de manter as ofertas de ensino em todas as etapas, bem como de elevar a qualidade do ensino e cumprir com a remuneração dos professores e demais profissionais da Educação, muitos municípios, inclusive Pindoretama, passaram, então, a reestruturar suas redes de ensino. Nesse processo de reestruturação, foram pensadas e utilizadas várias estratégias que se diferenciavam de município para município de acordo com sua realidade. Estratégias variadas dentro do mesmo município também foram pensadas na tentativa de se encontrar uma solução mais favorável ao atendimento dos objetivos da educação, às necessidades dos municípios e as necessidades das escolas e comunidades.

Em algumas escolas, por exemplo, foram organizadas salas multisseriadas enquanto em outras os estudantes eram conduzidos a instituições com maior número de matrículas e que oferecessem todas as etapas de ensino, desativando, assim, a escola com menor número de estudantes. Em outras escolas, por sua vez, não houve desativação de seu funcionamento, mas uma reorganização na qual instituições de ensino de comunidades próximas ficaram cada uma com uma etapa de ensino diferente. Assim, ambas as unidades escolares puderam ampliar o seu número de estudantes por turma e, com isso, foi possível evitar a multisseriação, que é um risco à qualidade do ensino, uma vez que, nessa forma de organização, são matriculados estudantes com faixas etárias e séries de ensino bastante diferentes, chegando a juntar Educação Infantil com Ensino Fundamental ou ainda juntar mais de um ano escolar dentro do Ensino Fundamental.

Em todas essas situações de multisseriação, os desafios são enormes, tanto para professores quanto para os estudantes, pois os conteúdos, as habilidades, as necessidades e as potencialidades são bastante heterogêneas. Desse modo, torna-se muito difícil que um único professor, em um mesmo espaço, consiga atender com qualidade a uma demanda tão grande, dificultando, assim, uma construção de aprendizagem significativa para todos os estudantes envolvidos no processo. Todo esse contexto é referente à educação nacional, uma vez que as leis são nacionais e atendem a toda a rede de ensino público do país. Em nossa suposição, os municípios pequenos foram os que mais sofreram com a situação descrita anteriormente, pois, neles, muitas escolas com turmas pequenas podem ter tido suas turmas encaminhadas para a multisseriação e ainda sofrido com questões políticas que, provavelmente, interferiram na reorganização que a rede de ensino alegava ser necessária.

Esse foi exatamente o caso de Pindoretama, no Ceará, onde atuamos profissionalmente e, por isso, presenciamos muitas famílias que, lutando por seus direitos e pela garantia das conquistas alcançadas pela comunidade local, o que representa uma ação de luta significativa dessas comunidades, recorreram às autoridades municipais para que fosse feita uma intervenção que impedisse a reorganização das escolas. Alguns gestores mais decididos foram firmes quanto às medidas que compreendiam ser necessárias para a atual situação e buscaram realizar encontros com as comunidades para expor toda a situação pela qual o município estava passando, procurando assim justificar as decisões tomadas pela atual gestão municipal. No entanto, outros acabaram cedendo à pressão popular e não conseguiram realizar as mudanças que os gestores compreendiam, naquele momento, como necessárias.

Portanto, seguindo o exemplo de outros municípios de pequeno porte, o município de Pindoretama passou a planejar uma reorganização da sua rede de ensino, seguindo períodos diferentes com ações diferenciadas. Nesse sentido, o referido município realizou tanto o fechamento de algumas escolas como a reabertura de outras e ainda a separação de níveis de ensino por unidades escolares, ficando uma instituição escolar responsável por atender apenas a um nível de ensino da Educação Básica. Iniciando essas mudanças no período de 2009 a 2012, algumas escolas, que atendiam a um número muito pequeno de estudantes e eram organizadas até então em salas multisseriadas, foram fechadas e as crianças foram conduzidas para unidades escolares maiores. Tal procedimento causou comoção e se tornou um grande problema político, pois as comunidades que tiveram suas unidades fechadas não aceitaram a decisão e acusaram o gestor municipal de desvalorização dessas comunidades.

Porém, a gestão municipal, argumentando não ser possível atender às comunidades, assumiu o risco e as escolas permaneceram fechadas. Com o passar dos anos, a situação de dificuldades aumentou e, com a mudança de gestão municipal, o referido município, sob nova administração resolveu, em 2013, realizar uma nova reorganização da rede de ensino, iniciando o processo pela Educação Infantil. Nessa reorganização, os gestores foram, aos poucos, retirando a Educação Infantil (creche - 2 e 3 anos e pré-escola – 4 e 5 anos) de dentro das escolas de Ensino Fundamental e, ainda, ampliando a oferta de Ensino Integral nas Unidades de Educação Infantil, assim como o atendimento a crianças de 2 anos de idade. Quando esse novo processo de reestruturação foi iniciado, tínhamos apenas uma (1) instituição de Educação Infantil com o atendimento em Tempo Integral, cuja ampliação foi ocorrendo gradativamente até que, em 2018, o município passou a atender as crianças em todas as instituições de Educação Infantil com Tempo Integral.

Paralela a essa mudança da Educação Infantil, em 2016 foi iniciada uma ação ousada da secretária de educação que, juntamente com sua equipe e com o apoio do gestor municipal, promoveu uma outra reestruturação na rede municipal de ensino, sendo, dessa vez, nas escolas de Ensino Fundamental. Para isso, partiu inicialmente de quatro (4) escolas de comunidades mais distantes da sede e que possuíam um número pequeno de estudantes por turma. Com isso, já não era mais necessário, como em anos anteriores, formar turmas multisseriadas e/ou levar uma turma para outra escola, pois a quantidade de estudantes era insuficiente para formar uma turma. Nesse novo contexto, as escolas foram reestruturadas de tal maneira que uma unidade de ensino passou a atender aos estudantes dos anos iniciais do Ensino fundamental, e outra aos estudantes dos Anos Finais, sendo ofertado, inclusive, transporte escolar para a condução dos estudantes de todas as localidades atendidas por ambas as categorias de escolas. Nesse mesmo período também foi realizada a reestruturação nas duas maiores escolas da sede.

Essa foi a solução encontrada, naquele momento, embora se tivesse a consciência de que apenas a oferta de transporte escolar não é suficiente para sanar todas as problemáticas trazidas com as mudanças ocorridas e as dificuldades surgidas na vida das crianças, famílias, e escolas a partir desta reestruturação. É interessante observar que, nessa mesma região, havia uma escola que tinha sido fechada em 2011, mas que, em 2016, foi reaberta com o intuito de acolher os estudantes da Educação Infantil das comunidades envolvidas na reestruturação escolar local. Inicialmente, esse processo gerou uma grande polêmica porque os pais, os professores, os funcionários e os estudantes dividiram-se em opiniões: uns aceitavam as mudanças tranquilamente, outros aceitavam com algumas observações e preocupações e outros não aceitavam de modo algum as mudanças que estavam acontecendo. Houve, assim, diante dos direitos de luta e de cidadania, muitos questionamentos, reclamações, reivindicações e a busca pelos representantes das comunidades no intuito de conseguir manter os estudantes nas escolas e na forma como estava configurada até então.

Entretanto, a transformação era no momento considerada necessária pela atual gestão municipal, pois, com as mudanças trazidas pelo FUNDEF - posteriormente pelo FUNDEB - e a Lei do Piso Salarial, que incluía o tempo de estudo e de planejamento do professor, estabeleceu-se um número mínimo de estudantes por sala de aula. Com essas medidas, a gestão acreditava que seria possível garantir a remuneração dos professores e demais profissionais da educação, já que, com a diminuição gradativa nas matrículas, foi ficando cada vez mais difícil manter esse número de estudantes por sala de aula. Analisando os dados obtidos

pelo IBGE (2020) e disponibilizados nos anexos 1, 2, 3 e 4 deste trabalho, observamos claramente essa redução na matrícula, ao passo que o número de professores eram quase os mesmos até 2012, passando a aumentar a partir de 2013. Assim, em 2007, o município de Pindoretama contava com 3.680 estudantes matriculados e em 2020 essa matrícula caiu para 2.809 no ensino fundamental. Na Educação Infantil (pré-escola), a matrícula em 2007 era de 555 em 2020 passou para 604, havendo nesse período algumas oscilações dessas quantidades, como, por exemplo, em 2011 quando essa matrícula chegou a cair para 489. É possível perceber que enquanto o ensino fundamental teve uma queda de 891 alunos, nesse mesmo período a pré-escola cresceu em 49 crianças o que muito se distancia de uma possível recuperação da queda nas matrículas. É importante destacar, que no caso da Educação Infantil, a partir da Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a matrícula passa a ser obrigatória a partir dos 4 anos na pré-escola e assim, os municípios passaram a buscar ativamente aquelas crianças que até então, encontravam-se fora da escola. No caso de Pindoretama, o município passou a partir de 2013, ampliar a oferta de vagas à medida que foi reabrindo escolas fechadas anteriormente e construindo salas de aula em creches já existentes, com tudo isso, foi se mantendo um certo equilíbrio na matrícula dessa etapa de ensino.

A Secretária de Educação, juntamente com sua equipe, foi pessoalmente a cada escola, reunindo pais, professores e demais funcionários e dando ciência às famílias acerca de como ocorreriam as mudanças. Eram explicados os motivos dessas mudanças, sendo ainda realizado um momento de escuta das comunidades envolvidas, buscando, em seguida, tranquilizá-las quanto às reivindicações de acesso e de atendimento das crianças e jovens que ficariam sem o atendimento escolar na própria comunidade. Nesse sentido, foi garantido transporte escolar para os estudantes e para os pais que efetuassem a matrícula, podendo fazer uso do transporte igualmente para participarem das reuniões e das festividades escolares. Apesar das dificuldades encontradas, a Secretária de Educação foi firme e tornou a reestruturação uma ação efetiva.

Após o primeiro ano da reestruturação, percebeu-se alguns problemas na maioria relacionados ao transporte escolar, que muitas vezes atrasava e deixava os pais preocupados, quando seus filhos não chegavam em casa no horário previsto e também a distância de uma comunidade para outra que dificultava que os pais procurassem a escola para acompanhar o desenvolvimento escolar de seus filhos. Porém, apesar das mudanças na vida dos estudantes e de seus familiares, e ainda nas próprias escolas, houve relatos de melhorias relacionadas à matrícula, ao atendimento pedagógico, à organização das brincadeiras e dos jogos nos

intervalos. Houve melhorias também na organização, na realização de festividades e no atendimento às necessidades educacionais dos educandos, entre outros benefícios, apontados pelos participantes da pesquisa. Com isso, a ideia foi levada a outras localidades do município, ampliando a reestruturação e fazendo com que as instituições de ensino do município passassem a se responsabilizar, em sua maioria, por uma única etapa da Educação Básica. É importante destacar que, em 2013, antes de iniciar o processo de reestruturação, o município contava com uma organização na qual as escolas, em sua maioria, eram responsáveis por atender em um mesmo espaço crianças desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental Anos Finais, sendo que apenas na sede e em alguns distritos, havia instituições específicas para a Educação Infantil.

Em 2015, antes de iniciar a reestruturação, o município contava com 17 instituições de ensino em funcionamento, sendo que a distribuição era a seguinte: uma Creche de Tempo integral, localizada em um bairro próximo ao centro da cidade, quatro creches em tempo regular, localizadas uma na sede e três em distritos municipais, sete instituições que atendiam Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, cinco instituições que atendiam ao Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e quatro instituições que haviam sido fechadas em anos anteriores.

Atualmente, o município conta com 19 instituições de ensino em funcionamento que estão organizadas da seguinte maneira: sete instituições que atendem a Educação Infantil em tempo integral; seis escolas são responsáveis pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo que apenas uma delas ainda mantém atendimento à Educação Infantil; cinco (5) escolas que se dedicam a trabalhar com os Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo que uma delas também atende a Educação Infantil. Vale ressaltar que nesta instituição a educação infantil é unificada e atende a crianças de 3 a 5 anos em única sala de aula. Por fim, apenas uma (1) escola ainda atende conjuntamente os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. Ainda permanecendo fechadas 2 instituições de ensino.

Nesse processo de reestruturação em duas escolas, uma que atende os Anos Iniciais e outra os Anos Finais do Ensino Fundamental, foi implementado - a exemplo da Educação Infantil - o atendimento em Tempo Integral, garantindo mais tempo pedagógico aos estudantes, e com um trabalho direcionado às necessidades de aprendizagem e realizado pelo próprio professor da turma. Além disso, essa ação buscou ampliar a oferta de oportunidades de aprendizagem, proporcionando ainda o desenvolvimento de habilidades relacionadas à música, à dança e ao teatro, entre outras atividades com profissionais variados. Diante de todas as mudanças ocorridas nos últimos anos, no tocante à organização das escolas, além das

supracitadas mudanças, as escolas também sofreram alteração quanto às características sociais, econômicas e culturais dos estudantes que passaram a atender e, obviamente, de suas famílias.

Isso se justifica porque, ao unir duas ou mais comunidades em uma única escola, as culturas dessas comunidades foram trazendo interferências uma para a outra. Com todas essas mudanças, houve ainda interferências significativas nas vidas dos estudantes, das famílias e das comunidades, uma vez que muitas crianças e jovens passaram a deslocar-se para outra comunidade, mudando suas rotinas, seus horários, sua convivência com outros colegas, com outros profissionais, vivenciando uma outra realidade, até então desconhecida pela maioria. Nesse sentido, a cultura e o modo de vida foram alterados e trouxeram novas perspectivas e novas experiências, podendo ser positivas e negativas.

Essas escolas, por sua vez, também contribuíram com certa influência na cultura das comunidades sob sua responsabilidade educacional, ou seja, a cultura organizacional dessas escolas, conforme explica Libâneo (2001), foram sendo alteradas, pois passaram a lidar com uma diversidade cultural ainda maior do que aquela já existente. Essas mudanças ocorreram, pois, de acordo com Teixeira (2002), as culturas organizacionais da escola estão diretamente relacionada à cultura da comunidade e das pessoas que constituem essa unidade escolar e, assim, todos os envolvidos, tais como diretor, coordenador pedagógico, professores, funcionários, estudantes, pais e comunidade escolar, interagem de acordo com suas próprias crenças, valores e percepções e vão contribuindo para a construção ou a transformação das culturas organizacionais de cada escola. Tendo em vista que quanto mais forte é a cultura mais profunda é a influência, tornam-se ainda maiores os desafios da escola em relação a uma nova comunidade para lidar com a renovação de valores já estabelecidos pela gestão escolar com a qual essas comunidades e famílias estavam habituadas.

Em relação às escolas de Pindoretama, as pessoas já conheciam, acreditavam e tinham vínculos estabelecidos antes do processo de reestruturação acontecer e, a partir de então, fazia-se necessário todo um trabalho de conquista, de estabelecimentos de laços de confiança, de interação, de novos vínculos para que fosse possível conhecer as especificidades de cada um dos envolvidos. Nesse ínterim, era necessário ainda estabelecer uma reestruturação das culturas organizacionais da escola, mas que fosse democrática, participativa e atuante, garantindo eficiência de aprendizagem e colaboração de todos. Tudo isso se fazia necessário porque, além de mudar o perfil dos estudantes da instituição e a etapa de ensino a qual iria administrar, houve outras mudanças relacionadas às culturas trazidas por esses estudantes e seus familiares e por funcionários que mudaram de uma escola para outra. Como afirma Libâneo (2001), é possível



perceber que as culturas das escolas devem passar por um processo de reelaboração em que o respeito às culturas individuais seja mantido, sem perder de vista as necessidades sociais do novo grupo que se formou a partir de então.

Dessa maneira, é de extrema importância que a gestão escolar tenha percebido a existência das culturas organizacionais já estabelecida na escola, assim como a compreensão de que essas culturas não seriam mais a mesma a partir das mudanças ocorridas. Isso se justifica porque novas culturas foram incorporadas - mesmo que as pessoas não tenham percebido - e, por isso, cabia aos gestores escolares a condução do processo para que a participação de todos fosse planejada e contribuísse positivamente para o sucesso da instituição de ensino. Diante dessas mudanças ocorridas na organização das escolas em Pindoretama, envolvendo estudantes, pais, comunidade, professores, funcionários e, em alguns casos, mudanças ainda da gestão escolar, percebemos alguns conflitos dentro das instituições de ensino que, com o passar dos anos, foram sendo trabalhados e superados, embora saiba-se que sempre eles estarão presentes. Afinal, as relações humanas são repletas de posicionamentos diferenciados, o que gera a necessidade de reflexões constantes em busca de equilíbrio e harmonia.

Como afirma Teixeira (2002), é preciso que o gestor e a comunidade escolar tenham percebido essas culturas da escola e compreendam a necessidade de realizar mudanças e/ou adaptações. Partindo da perspectiva em que as culturas organizacionais da escola passam a ser restabelecidas nas unidades escolares, alguns questionamentos ainda são necessários como forma de compreender o que aconteceu com as culturas organizacionais das escolas, da cidade de Pindoretama, a partir da reestruturação promovida por esse município, ou seja, de que maneira essas escolas lidaram e ainda vêm lidando com as adaptações sofridas em suas culturas organizacionais em função do interesse de garantir uma escolarização de qualidade a todas as crianças. Em sendo as etapas iniciais da educação básica as mais atingidas por essa reestruturação, o processo de alfabetização inicial certamente está no centro dessas questões.

Sendo assim, o processo de alfabetização se torna o interesse central desta pesquisa haja visto que as escolas possuem responsabilidades acerca dessa etapa basilar da educação das crianças. Isso se justifica porque elas devem, para tanto, promover a organização e a realização de atividades que permeiam o referido processo, buscando desenvolvê-las com qualidade e significado para os pequenos estudantes. Nessa etapa, como se sabe, eles estão em fase de desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita, bem como dos conceitos matemáticos e aqueles referentes aos demais componentes curriculares, devendo a escola, portanto, respeitar a construção de sua aprendizagem de forma autônoma e consciente. No

entanto, apesar de toda a responsabilidade atribuída à escola, o processo de alfabetização não vinha mostrando bons resultados, uma vez que muitas crianças concluíram essa etapa sem que estivessem devidamente alfabetizadas e essas dificuldades acabaram por se perpetuar em muitas situações ao longo da vida escolar dos estudantes.

A esse respeito, muitos estudiosos têm se debruçado em observações e apontando possíveis causas para o analfabetismo no Brasil, porém ainda não se encontrou um caminho que apontasse sucesso para todos. No estado do Ceará, a situação não é diferente da que se apresenta no resto do país e, com isso, o índice de analfabetismo deixou gestores e instituições responsáveis pela educação preocupados com a situação da alfabetização em nosso Estado. Diante dessa problemática, formou-se em 2004 um Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, com a ajuda da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, através da iniciativa do deputado Ivo Gomes. Esse Comitê era constituído pela Assembleia Legislativa, UNICEF, APRECE, UNDIME/CE, INEP/MEC e Universidades Cearenses como UECE, UFC, UVA, URCA e UNIFOR, e tinha o objetivo de explicitar a problemática do analfabetismo escolar. Para tanto, desenvolveu pesquisas e divulgou relatórios contendo resultados que mostravam um panorama muito desafiador, pois fora diagnosticado que somente 15% de uma amostra de cerca de 8.000 estudantes, liam e compreendiam um pequeno texto de maneira adequada e 42% das crianças produziam texto que, em muitos casos, era composto por apenas duas linhas.

Nessa pesquisa, os avaliadores não consideraram nenhum texto como ortográfico e outro ponto importante foi relacionado aos cursos de formação de professores nas universidades, pois a maioria das universidades não possuía estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador. Como consequência dessa defasagem, grande parte dos professores não possuía metodologia condizente com a atividade de alfabetizar. Eles abusavam de cópias na lousa e usavam muito mal o tempo de aula que, por sua vez, era bastante reduzido, isto é: as aulas começavam tarde, terminavam cedo e tinham intervalos longos. Diante de toda essa preocupante situação, e aproveitando a mobilização social em torno do combate ao analfabetismo escolar, a APRECE e a UNDIME/CE, com a parceria técnica e financeira do UNICEF, criaram em 2005 o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

O programa tinha como objetivo apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino, da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Inicialmente, o Estado contou com a adesão de 60 municípios, por intermédio de um pacto de cooperação, observando-se que, após a

implementação do Programa, o estado do Ceará passou a apresentar melhorias nos resultados das avaliações externas (SPAECE-Alfa) realizadas pelo governo do estado em relação a referida série/ano. Tal constatação é possível ao analisarmos os dados disponibilizados no site do CAED/UFJF (Centro de políticas públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora), como mostra o anexo 5, no qual se percebe que, em 2007, a avaliação do SPAECE-Alfa, referente a avaliação do 2º ano, apresenta a nível de estado do Ceará 29,9% das crianças no melhor nível de alfabetização, superando os 15% encontrados na pesquisa realizada em 2004.

Esse percentual, no melhor nível de alfabetização, vem ao longo dos anos sendo ampliado na medida que o percentual de não alfabetizados (que representa o menor nível da escala do SPAECE-Alfa) vem sendo reduzido. Em dados percentuais, temos que o nível não alfabetizado, que era em 2007 de 32,9%, foi reduzido para 0,5% em 2019, enquanto o padrão desejável (que representa o maior nível da escala do SPAECE-Alfa) cresce de 29,9% em 2007 para 84,7% em 2019. Mesmo com a melhoria divulgada nos resultados, o objetivo principal ainda não havia sido atingido, pois muitas crianças concluíram o Ciclo de Alfabetização sem estarem devidamente alfabetizadas, e ainda: em outras séries/anos, muitas dificuldades permaneciam e estavam sendo demonstradas nas avaliações Externas quando de suas aplicações anuais. Com as melhorias trazidas e as necessidades ainda existentes, o programa foi assumido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) em parceria com a UNDIME/CE, UFC e UNICEF e passou a ser uma política pública da educação a partir de 2007, sendo que, neste ano, o referido programa foi estendido aos 184 municípios cearenses e para participar do mesmo, cada município assinava um termo de adesão ao programa. Portanto, Pindoretama inicia sua inserção no PAIC no ano de 2007, passando a partir de então a trabalhar com os materiais propostos e entregues pelo programa, participar de formação para formadores municipais e realizar formações continuadas para professores alfabetizadores.

Para isso, foi necessário criar uma equipe dentro da Secretaria Municipal de Educação, responsável por todas as ações que o programa exige. Essa equipe, inicialmente, era composta por 1 (um) Gerente Municipal, 1 (um) formador para a Educação Infantil, 1 (um) formador para o 1º e 2º ano e 1 formador para o Eixo de leitura e literatura. Em 2011, foi ampliado o atendimento do programa para até o 5º ano do Ensino Fundamental e anos mais tarde, em 2016, o programa passou a atender a todo o Ensino Fundamental, sendo denominado a essa altura de Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC). Diante de tantas mudanças e implementação de programas e políticas públicas relacionados à alfabetização, esse

processo de alfabetizar, ainda, apresenta desafios a serem superados, podendo ser um desses desafios atrelados às culturas organizacionais da escola, uma vez que esses programas e políticas públicas intervêm significativamente na condução das ações pedagógicas das instituições de ensino, nesse caso, na alfabetização das crianças.

Nesse sentido, presumimos que a escola necessite de uma organização que permita a realização de um trabalho pedagógico eficiente e que ofereça às crianças desse ciclo uma alfabetização completa ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, para que possam, assim, dar continuidade ao seu desenvolvimento educacional com segurança e confiança, elevando sua autoestima e garantindo uma aprendizagem significativa e de qualidade. Na posição de técnica da secretaria municipal de Educação de Pindoretama, desenvolvendo uma função que trabalha diretamente com as gestões escolares, através de orientações, direcionamentos e estudos quanto à organização e à gestão escolar e ainda referente ao Processo de Alfabetização no Ciclo de Alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, vivenciamos todo esse trabalho de reestruturação escolar e as mudanças na cultura organizacional de suas escolas. Contudo, para continuar desempenhando essa função e fornecer apoio e subsídio às escolas, para que desempenhem sua função de forma a garantir a qualidade da educação, sentimo-nos chamados a compreender, de forma mais aprofundada, como essas mudanças têm afetado as culturas organizacionais dessas instituições escolares.

Nessa direção é que empreendemos a seguinte questão de pesquisa: como os coordenadores pedagógicos do ciclo de alfabetização perceberam as mudanças da cultura organizacional das escolas a partir da reestruturação da oferta de ensino em escolas públicas municipais de Pindoretama? Derivaram-se, a partir desta, outras perguntas para a compreensão de como as escolas percebem e trabalham para atender suas necessidades e oferecer uma educação de qualidade para todos, a saber: Que significados em torno do processo de alfabetização foram alterados na nova cultura organizacional dessas escolas a partir da reestruturação de sua oferta de ensino? Que alterações sofreram as práticas de alfabetização, orientadas pelos coordenadores pedagógicos, na nova cultura organizacional a partir da reestruturação da oferta de ensino? Como se construíram as relações de interação na cultura organizacional dessas escolas a partir da reestruturação de sua oferta de ensino?

Considerando esses aspectos, traçamos como objetivo geral analisar a percepção dos coordenadores pedagógicos do ciclo de alfabetização sobre as mudanças da cultura organizacional a partir da reestruturação da oferta de ensino em escolas públicas municipais de Pindoretama. De modo mais específico, buscamos descrever as alterações de significado em

torno do processo de alfabetização na nova cultura organizacional das escolas a partir da reestruturação de sua oferta de ensino, assim como analisar as alterações nas práticas de alfabetização, orientadas pelos coordenadores pedagógicos, na nova cultura organizacional a partir da reestruturação da oferta de ensino. Por fim, buscamos caracterizar as relações de interação ocorridas na nova cultura organizacional das escolas a partir da reestruturação de sua oferta de ensino. Nosso anseio, portanto, foi o de oportunizar contribuições importantes aos gestores municipais da educação, sobretudo aos coordenadores pedagógicos, para que tomem consciência da cultura organizacional que se caracteriza como extremamente necessária no tocante à organização dos processos pelos quais a escola é responsável.

A fim de relatar a pesquisa executada, a presente dissertação se organiza retoricamente da seguinte forma: em primeiro lugar, apresentamos os motivos que nos levaram a buscar melhor compreender essa temática conforme explicitado na introdução. Depois, abordaremos a fundamentação teórica que está distribuída nos conceitos de cultura (GEERTZ, 2008; LAPLANTINE, 2003; TEIXEIRA, 2002) e organização escolar (LÜCK, 2010; LIBÂNEO, 2008; TEIXEIRA, 2002), seguindo-se da junção desses termos para entender a definição de cultura organizacional (LIBÂNEO, 2008; TEIXEIRA, 2002). Fechando essa parte, discutiremos os significados, práticas e interações relacionados ao processo de alfabetização (ZABALA, 1998; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FERREIRO, 2001; MORAIS, 2012; 2020; SOARES, 2012; 2018; 2020; LÜCK, 2010).

Em seguida, discutimos a metodologia utilizada para realizar a pesquisa e apresentaremos a análise dos dados a partir da visão dos sete coordenadores pedagógicos das seis escolas participantes no estudo. Por fim, faremos nossas considerações finais, retomando os pontos principais apresentados na análise dos dados e destacando as possíveis implicações da pesquisa, finalizando com algumas sugestões de continuidade de estudos nessa área.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nesta seção, descreveremos os conceitos de cultura e organização escolar, com a intencionalidade de se compreender o conceito de cultura organizacional da escola e suas contribuições para o processo de ensino aprendizagem. Focaremos, mais especificamente, o processo de alfabetização das crianças do Ciclo de Alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental, sobre o qual abordaremos os significados, as práticas de alfabetização e as interações, que são aspectos importantes e essenciais nesse processo de ensino aprendizagem.

### **2.1 O conceito de cultura e a organização escolar**

Considerando que estamos conceituando dois temas diferentes neste tópico, faremos uma divisão do conceito de cultura em um subtópico específico para tratar da definição deste conceito e, em segunda, um outro subtópico para tratar especificamente da organização escolar. Nesse percurso, buscaremos discutir sobre cada um separadamente para depois estabelecer as relações no tópico seguinte, no qual discutiremos o conceito de cultura organizacional da escola.

#### ***2.1.1 Conceituando cultura***

Vivemos imersos no mundo, e viver imerso no mundo é compartilhar de todas as ações e manifestações humanas na vida em sociedade. Constantemente, se está participando da vida em diversos aspectos, seja ele social, familiar, acadêmico, cultural, profissional, entre outros, o que faz do ser humano um indivíduo culturalmente atuante e parte constitutiva da sociedade na qual está inserido. Nesse sentido, uma das formas de manifestação humana é a cultura, pois está relacionada ao homem e sua natureza, a alma e ao corpo, enfim a história de vida de um povo.

O termo cultura faz com que o pensamento se remeta imediatamente a uma área de estudo chamada Antropologia, a qual tem buscado estudar o homem em todas as suas dimensões, uma vez que o homem é analisado como ser biológico, psíquico, social e cultural. Sendo cada uma dessas dimensões muito amplas, o conhecimento produzido pela Antropologia foi organizado, no decorrer de sua história, por áreas. Segundo Laplantine (2003), nessa

organização, a cada aspecto do homem pelo qual a Antropologia se interessa, foi correspondendo uma denominação: Antropologia Física ou Biológica, Antropologia Pré-histórica, Antropologia Linguística, Antropologia Psicológica, Antropologia Social e ou Antropologia Cultural.

A Antropologia Física ou Biológica se interessa pelos aspectos genéticos e biológicos do homem, suas diferenças quanto aos biótipos físicos e suas relações com a natureza. A Antropologia Pré-histórica se relaciona ao estudo do homem através dos vestígios materiais enterrados no solo, também quaisquer marcas da atividade humana, trabalhando, assim, de acordo com Laplantine (2003), com uma abordagem idêntica as da antropologia histórica e da antropologia social e cultural. A antropologia linguística estuda através da língua como os homens pensam o que vivem e o que sentem, como eles expressam o universo e o social e ainda como eles interpretam seus próprios saber e saber-fazer. Já a Antropologia Psicológica consiste no estudo dos processos e do funcionamento do psiquismo humano.

Ainda sobre a perspectiva de Laplantine (2003), a Antropologia Social, por sua vez, se dedica a estudar a organização social e política dos agrupamentos humanos, seus graus de parentesco, bem como as instituições criadas por esses agrupamentos. Quanto à Antropologia Cultural, esta direciona seus estudos aos sistemas simbólicos que foram criados pelo homem em sociedade, ou seja, por sua cultura, em relação à qual estão imbricados também as crenças religiosas e os comportamentos. Diante do exposto, a presente pesquisa no campo da Educação se destina a fazer referência e a dialogar apenas com a Antropologia Cultural, uma vez que se questiona sobre como os coordenadores pedagógicos do ciclo de alfabetização perceberam as mudanças da cultura organizacional das escolas a partir da reestruturação da oferta de ensino em escolas públicas municipais de Pindoretama.

Como um dos principais representantes dessa corrente antropológica, o antropólogo americano Clifford Geertz (2008) define o termo cultura como sendo o conjunto de significados que são construídos pelo homem nas teias de relações sociais por ele criadas e as quais ele se prende intensamente. Nesse contexto, a noção de cultura está relacionada à própria vivência de experiências, decisões e escolhas que o homem realiza diante das relações com seus semelhantes, sendo que estas relações fazem referência aos valores e crenças que esses homens trazem consigo e com os outros. É a partir dessas relações que são, então, construídos os significados da vida social, em que os indivíduos participam e atuam expressivamente.

Partindo desse pressuposto, a cultura, então, permite ao homem vivenciar valores, crenças, expressões, artes, religiões, línguas, relações espaciais, noções de tempo, culinária, costumes e forma de vida de uma civilização construídas ao longo da história na humanidade, expressando-as através de obras, ações e instituições. De acordo com Teixeira (2002), cultura significa o conjunto de obras ou ações humanas que se exprimem em uma civilização e a relação que os seres humanos organizados socialmente estabelecem com o espaço, com o tempo, com os outros homens e com a natureza. Diante disso, a cultura permite que o homem se firme como diferente da natureza e dos demais animais, uma vez que apenas os seres humanos são capazes de vivenciar, armazenar e resgatar em momentos posteriores o que foi construído em diferentes espaços e tempos.

Nessa perspectiva, as crenças e valores de um povo são repassados para as próximas gerações, sendo estes analisados e modificados ao longo dos tempos de acordo com as necessidades e o desenvolvimento de cada povo. Assim, a cultura está diretamente relacionada aos saberes historicamente construídos, interferindo na produção e reprodução das condições materiais da existência humana, fazendo esses povos se diferenciarem da natureza e ainda uns dos outros através dos diversos saberes e das diferentes culturas existentes. De acordo com Teixeira (2002, p. 18):

Na acepção antropológica, fala-se em culturas no plural, uma vez que leis, valores, crenças, práticas e instituições variam de uma sociedade para outra, de uma época para outra, já que as sociedades, por serem temporais e históricas, passam por transformações culturais.

Dessa maneira, pode-se pensar em culturas como a maneira pela qual os seres humanos se constituem e constroem a sociedade em que vivem, por meio de práticas responsáveis pela existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e crítica, uma vez que a cultura está diretamente relacionada aos sistemas simbólicos, aos códigos e às normas que constituem as memórias de um grupo.

Percebendo que as culturas estão diretamente relacionadas à formação humana, Geertz (2008, p. 60) afirma que é:

Nesse aspecto que cultura é vista como um ingrediente essencial na produção do homem. Em vez de ser concebida como algo acrescentado a um ser acabado, considera-se que ela acompanhou o desenvolvimento da espécie humana e tornou possível sua sobrevivência, produzindo e possibilitando as modificações genéticas da própria espécie, de modo que não existe uma natureza humana independente da cultura.



Considerando essas afirmações e tomando as culturas como responsável pela transmissão entre gerações dos conhecimentos humanos e que não existe apenas uma cultura, mas, sim, culturas diversas. Assim, é possível definir culturas como um conjunto de símbolos que expressam os significados de tudo o que foi construído pelo homem ao longo da sua história envolvendo crenças, valores, anseios, desejos expressos através de ações, atitudes e descobertas em todas as áreas da vida humana. Partindo dessa visão, podemos aqui destacar a importância da invenção da escrita para as culturas. Portanto, a escrita além de ser uma atividade essencialmente humana, é ainda, ela mesma, uma construção cultural desenvolvida para manter viva, ao longo da história, as criações humanas através de registros que foram, no decorrer dos tempos, sendo ampliados, atualizados e modificados.

Para garantir o aprendizado e o desenvolvimento da escrita, fez-se necessário a organização de espaços que se tornaram responsáveis por esse processo, sendo tais espaços o que se chamou de escola e que se destina à realização da educação formal. Nesses espaços, o conhecimento foi sendo sistematizado para que a organização dos saberes ocorra de uma maneira geral evidenciando a cultura e a integração social do indivíduo com a finalidade de tornar o conhecimento acessível a todos os cidadãos de nossa sociedade, tornando a educação eficiente, conforme veremos no subtópico que segue.

### ***2.1.2 Definindo organização escolar***

Há autores que veem a escola como o lugar onde se desenvolve a educação de uma forma geral. Charlot (1979), por exemplo, afirma que a educação é política e que na sua ação política a educação evidencia a cultura e a integração social do indivíduo. Nessa perspectiva, a educação assume a responsabilidade da organização dos saberes e em função disso é que foram constituídas as instituições de ensino. Nelas, é essencial o uso das culturas também como um movimento de organização das instituições escolares, sendo estas responsáveis pelos processos de aprendizagem, nos quais está imbuída a escrita. Nesses processos de aprendizagem está imersa a relação com o saber, visto que, de acordo com Charlot (2000), o saber se constrói a partir de uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem, estando, portanto, a relação com o saber submetida a processos coletivos de validação, de capitalização e de transmissão.

Dessa maneira, as instituições de ensino possuem uma organização que é cultural e que determina e direciona a maneira como elas organizam, executam e divulgam seu trabalho, aquele que é realizado a partir da relação com o saber histórica e socialmente construído nas relações humanas. No que diz respeito à organização escolar, é sabido que todas as instituições e redes de ensino necessitam de uma preparação de seus sistemas, sendo que esta preparação é o que irá determinar ou direcionar como será conduzido o trabalho, bem como quais serão as suas necessidades, ações, metas, teorias, metodologias, normas, o currículo e o perfil dos profissionais. Em suma, direciona tudo o que rege o dia a dia da rede e ou da instituição de ensino, sendo tudo isso determinante para a sua eficácia e o aproveitamento escolar dos estudantes (LIBÂNEO, 2008).

O termo organização como identificação da escola está relacionado à ação de pessoas voltada para a educação. De acordo com Libâneo (2017), a organização escolar se define como uma unidade social que reúne pessoas interagindo entre si intencionalmente e operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais. É assim que as escolas, enquanto organizações educativas, ganham dimensão própria (LIBÂNEO, 2008). Partindo, portanto, dessa definição, a organização escolar envolve todas as ações desenvolvidas na escola, sempre em prol da aprendizagem dos estudantes.

Ainda nessa perspectiva de compreensão acerca da organização da escola, para Lück (2010, p. 85) a escola “não é tão somente um lugar onde se desenvolve um currículo, nem uma estrutura administrativo-pedagógica, nem, muito menos, um conjunto de espaços onde aulas são dadas”, ela é:

Uma organização social, isto é, uma coletividade dinâmica, intencionalmente organizada com o objetivo de promover com seus estudantes o desenvolvimento de cidadãos críticos, mediante sua compreensão do mundo, de si mesmo e de seu papel nesse mundo, pela vivência de experiências sociais significativa.

Nesse sentido, o trabalho da escola estaria diretamente relacionado à ideia de ação social, de trabalho coletivo e de respeito aos valores, aprendizagens e crenças das pessoas que a cercam.

Esse fazer escolar seria organizado a partir dos conhecimentos, crenças, valores e objetivos de todos aqueles que gerenciam, trabalham e atuam na unidade escolar, fazendo-se, então, necessário uma valorização dos conhecimentos e valores trazidos por cada membro da comunidade escolar. Todo esse esforço se justifica porque acabaria favorecendo e fortalecendo

a autonomia e a ação democrática dentro da instituição escolar. De acordo com Libâneo (2008, p. 30), trata-se, pois, de uma perspectiva sociocrítica, a qual implica:

Valorizar as ações concretas dos profissionais da escola, decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de sua participação, dentro do contexto sociocultural da escola, em função do interesse público dos serviços educacionais prestados sem, com isso, desobrigar o Estado de suas responsabilidades.

Assim sendo, o autor compreende que a organização escolar faz referência ao conjunto de atividades e ações articuladas entre si de forma a garantir a construção das aprendizagens por todos os seus membros, o que faria da escola um espaço educativo de construção de aprendizagens.

Nessa direção, ela passaria a ser vista como um lugar onde os profissionais pudessem decidir sobre o seu trabalho e, assim, aprendessem mais sobre sua profissão, ou seja, não seriam apenas os estudantes que aprenderiam, mas, sim, todos os envolvidos no processo de construção de aprendizagens. Desta maneira, na escola, estariam inseridas aprendizagens de ordem política, social, pessoal e profissional e todos esses campos de aprendizagem, os quais seriam desenvolvidos simultaneamente, uma vez que os seus membros estariam em constante interação. Essas interações permitiriam que cada escola desenvolvesse sua própria identidade e sua forma específica de organização, inclusive a sua dinâmica de construção do conhecimento, o que iria ocorrer dentro de sua própria cultura, respeitando, dessa maneira, a condição social de seus membros.

Sobre esse fato, Teixeira (2002, p. 41) enfatiza que:

A escola também compreende, além dessas relações conscientes, aquelas que derivam de sua existência como grupo social. Considerando apenas os aspectos conscientes e racionalizados da organização escolar, [pode-se deixar] de lado sua vida profunda, espontânea, resultante da integração de seus membros. Ao analisar a realidade total da escola, essa se revelará não mais como um estabelecimento de ensino enquadrado no modelo formal, mas como algo vivo que procura ajustar as normas externas às suas próprias normas. A sua dinâmica interna dá lugar a formações específicas mantidas por um sistema de normas e valores também internamente desenvolvidos.

Percebemos, de um modo geral, que a escola tem sido incumbida de cumprir a nobre e instigante tarefa de ensinar/aprender. Em acréscimo, outras tarefas lhe têm sido imputadas e, ainda assim, a escola tem sido capaz de integrar, resistir, transformar-se e, sobretudo, continuar e se perpetuar como uma organização vital para a sociedade contemporânea. Dessa maneira, as organizações de ensino são sistemas complexos que dependem de inúmeros fatores que são compostos por indivíduos e grupos de indivíduos com

características próprias. No tocante a esse rol de características, elas precisam ser respeitadas e valorizadas no desenvolvimento de todas as ações realizadas pela escola.

Essa organização escolar está relacionada, entre outros aspectos, com a estrutura pedagógica, visto que:

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade. Portanto, o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou transformação social. A concepção técnico-científica, por exemplo, valoriza o poder e a autoridade, exercidos unilateralmente. Ressalta relações de subordinação e rígidas determinações de funções e, ao supervalorizar a racionalização do trabalho em nome da eficiência e da produtividade, tende a retirar ou, ao menos, diminuir nas pessoas a faculdade de pensar e decidir sobre seu trabalho. Com isso, o grau de autonomia e envolvimento profissional com a instituição fica enfraquecido (LIBÂNEO, 2008, p. 124-125).

Ainda que exista várias concepções de gestão escolar, o caráter pedagógico precisa considerar sempre a formação humana, valorizando as características de cada ser envolvido no processo e não podendo esquecer que existem diferentes objetivos por parte de cada um dos seres que fazem parte do contexto escolar.

Cada um deles necessita desenvolver sua autonomia, envolvendo-se de maneira profissional e depositando, assim, seus anseios e necessidades sem deixar de atender as necessidades e objetivos estabelecidos pelas instituições escolares e ou pelos órgãos superiores que orientam o trabalho dessas instituições. Diante disso, Libâneo (2008, p. 125) relata que é na concepção democrático-participativa que se argumenta:

Em favor da necessidade de se combinar a ênfase nas relações humanas e na participação nas decisões com ações efetivas para se atingir com êxito os objetivos específicos da escola. Para isso, valoriza os elementos internos do processo organizacional – o planejamento, a organização, a direção, a avaliação -, uma vez que não basta a tomada de decisões: é preciso que elas sejam postas em prática em função de prover as melhores condições para viabilizar os processos de ensino e aprendizagem.

Paralelamente a esse processo organizacional, existe uma organização externa à escola e que interfere diretamente na tomada de decisões e na própria organização interna da instituição. Essa organização está relacionada aos órgãos que emitem leis, pareceres e portarias que normatizam, de maneira geral, como as escolas de um país, estado ou município podem e devem trabalhar. Esses órgãos tanto podem ser da esfera Federal (Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação) como das esferas Estadual (Conselho Estadual de Educação, Secretaria Estadual de Educação e Delegacia Regional de Educação) e Municipal (Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação).

Mediante essa estrutura, deve ser seguida uma ordem de hierarquia em que os órgãos subordinados devem seguir as normas e leis determinadas pelos órgãos superiores, ou seja os estados seguem as determinações dos órgãos federais e os órgãos municipais precisam atender as normas e leis advindas dos órgãos Federais e Estaduais. As escolas, por sua vez, são submetidas às normatizações de órgãos pertencentes a todas essas esferas.

Apesar de toda essa influência externa, a escola busca estabelecer normas próprias que torna cada instituição de ensino diferente uma das outras, ou seja, cada instituição de ensino tem sua própria identidade, que é constituída através de suas necessidades e potencialidades, muitas delas fomentadas essencialmente a partir das características da comunidade na qual a escola está inserida. Tratando acerca dessa organização, Teixeira (2002, p. 41) considera que:

Ao analisar a realidade total da escola, essa se revelará não mais como um estabelecimento de ensino enquadrado no modelo formal, mas como algo vivo que procura ajustar as normas externas às suas próprias normas. A sua dinâmica interna dá lugar a formações específicas mantidas por um sistema de normas e valores também internamente desenvolvidos. Assim, se há uma organização administrativa total para todas as escolas de determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características derivadas de sua sociabilidade própria.

É exatamente nesse contexto que se faz presente a cultura da organização escolar, ou melhor as culturas da organização escolar, considerando-se cultura no plural a partir da compreensão de que cada instituição de ensino possui sua própria cultura e que cada uma dessas culturas se diferencia, umas das outras, em consonância com as culturas da sociedade com a qual a escola se relaciona.

Ambas as culturas se entrelaçam de tal maneira que terminam por constituir novas culturas: as culturas da própria escola, chamada de culturas organizacionais da escola. Estas, são constituídas a partir das culturas trazidas tanto pelos profissionais de educação, que nela trabalham, como pelas famílias e estudantes, que com ela convivem, somadas à cultura própria da organização dos sistemas de ensino com a cultura da escola. Dessa forma, percebemos a presença e a interferência clara de diversas culturas que atuam concomitantemente e com as quais a escola precisa saber lidar na busca de atender as especificidades da sociedade.

De acordo com Teixeira (2002, p. 43):

Em lugar da concepção da organização como realidade física, dá-se destaque à sua composição como realidade social; em substituição à visão unitária de um sistema de ensino regido por normas uniformes, abre-se espaço para a visão pluralista da partilha de valores e interesses. A abordagem da organização escolar como estrutura formal dá lugar à concepção de que sua estruturação se constrói como processo.

Com base nessas observações, podemos, então, considerar que a escola, como instituição social, apropria-se das culturas de uma sociedade ao mesmo tempo em que as incorpora e até as transforma em seu processo de organização pedagógica.

Nesse movimento, a escola acaba dando vida a uma nova cultura na qual produzirá novos conhecimentos a partir dos conhecimentos preexistentes e trazidos por cada indivíduo da sociedade que a compõem. Essa nova cultura, preenchida com novos conhecimentos, tem sido, portanto, transmitida continuamente à sociedade, revigorando, ao longo da história na humanidade, as várias culturas e os diversos conhecimentos construídos e transformados no decorrer da vida em sociedade. Nessa perspectiva, faz-se importante destacar que vinculados a toda essa sistematização organizacional de ensino estão imbuídas as culturas organizacionais da escola e o processo de aprendizagem, mais especificamente o processo de alfabetização das crianças que compõem o Ciclo de Alfabetização dos anos iniciais do Ensino fundamental.

Isso se justifica pela necessidade de organização dos espaços escolares a partir das culturas existentes nas diversas interações que ocorrem no interior da instituição de ensino, vislumbrando aqui a organização escolar como aquela que assume uma função de valorização dessas culturas advindas de todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem. É a escola a instituição que está responsabilizada em desenvolver tal processo, ao mesmo tempo em que deve respeitar os conhecimentos trazidos por cada indivíduo que compõem o cenário educacional. Ainda em consonância com essa perspectiva, trataremos, a seguir, da relação ou relações entre as culturas organizacionais das escolas e a condução pedagógica voltada para o processo de alfabetização, destacando aspectos próprios desse processo.

## **2.2 A cultura organizacional e o processo de alfabetização**

Neste tópico, será unificado o que estudamos sobre cultura e organização escolar para compreender o que significa culturas organizacionais. Ao mergulharmos um pouco mais na noção de culturas organizacionais da escola, podemos refletir sobre o processo de alfabetização buscando compreender as relações existentes entre as culturas organizacionais e o processo de alfabetização nas escolas. Para isso, dividiremos esse tópico em dois subtópicos que trarão, em primeiro plano, das ideias acerca de culturas organizacionais e, em seguida, do processo de alfabetização.

### ***2.2.1 Compreendendo cultura organizacional da escola***

Ao que podemos aferir, a discussão sobre as culturas organizacionais não é algo novo, pois ela já é conhecida e abordada há anos por estudiosos da temática de gestão e organização da escola. De acordo com Libâneo (2008), a ênfase nas culturas organizacionais não chega a ser novidade na teoria das organizações, pois, é fato que existem, dentro do sistema de organização, características que evidenciam essa presença das culturas organizacionais como algo próprio da instituição escolar. Ainda para esse autor, quando se pensa nas formas de administração escolar, na elaboração do projeto pedagógico, no currículo e nos planos de aula, é natural que já apareça a preocupação com o contexto social, com as culturas da escola e, em consequência, com as expectativas da comunidade. As culturas organizacionais, portanto, referem-se ao conjunto de significados construído por todas as pessoas envolvidas na teia de relações dentro de todo o processo escolar, indo além das normas e leis educacionais vigentes.

Nessa perspectiva, a:

Cultura organizacional (também chamada “cultura da escola”) diz respeito ao conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular. Isso significa, tratando-se de escola, que, para além daquelas diretrizes, normas, procedimentos operacionais, rotinas administrativas, há aspectos da natureza cultural que as diferenciam uma das outras, sendo que a maior parte deles não são claramente perceptíveis nem explícitos (LIBÂNEO, 2008, p. 106).

Não há dúvidas de que, para que as culturas da organização da escola sejam vivenciadas por todos os atores membros da instituição escolar, faz-se necessário o papel de uma liderança na articulação das atividades cotidianas da escola.

Nessa articulação das atividades se faz necessários a percepção das características culturais dos estudantes e dos professores. De acordo com Libâneo (2008), para os estudantes essas características culturais afetam sua participação na aprendizagem e para os professores as características culturais interferem no seu modo de lidar com a profissão e marcam profundamente as práticas docentes. Desta maneira, as características culturais trazem interferências tanto para os estudantes quanto para os professores, sendo, portanto, necessário que as interações existentes no processo de ensino e aprendizagem ocorram garantindo que as culturas de ambos sejam valorizadas e respeitadas.

Isso se faz necessário para que as práticas docentes, permeadas pela cultura do professor, na qual estão presentes seus valores, suas crenças, suas referências e seus significados, contribuam significativamente para a aprendizagem dos estudantes. Assim sendo,

para Libâneo (2008, p. 109), a própria organização escolar é uma cultura construída pelos seus membros, com base nos significados que dão ao seu trabalho, e é:

A partir da interação entre diretores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e estudantes, que a escola vai adquirindo, na vivência do dia a dia, traços culturais próprios, vai formando crenças, valores, significados, modos de agir, práticas. É o que estamos denominando cultura da escola ou cultura organizacional. Essa cultura própria vai sendo internalizada pelas pessoas e gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas, de encontrar soluções.

É preciso que os colaboradores da instituição escolar sejam inspirados a partir de princípios e valores democráticos, os quais a escola precisa transpirar e respirar no cotidiano, de modo a serem percebidos e valorizados simultaneamente. As escolas, embora recebam as mesmas orientações e sejam regidas pelas mesmas leis, normas e pareceres a partir de órgãos que orientam e normatizam a educação como um todo, diferenciam-se umas das outras no que está relacionado à construção da sua identidade própria.

Dessa forma, apesar de se estruturarem de modo semelhante, as escolas acabam por diferenciar-se, construindo identidades próprias, culturas escolares nas quais os grupos vivenciam diferentemente códigos e sistemas de ação. A cultura interna das escolas varia como resultado de negociação que dentro delas se dá entre normas de funcionamento determinadas pelo sistema e as percepções, os valores, as crenças, as ideologias e os interesses imediatos de administradores, professores, funcionários, estudantes e pai de estudantes (TEIXEIRA, 2002, p. 41).

Com base nessas afirmações, compreendemos que a cultura organizacional é a identidade da organização da escola, baseada em suas culturas, envolvendo valores culturais da comunidade escolar que participa dessa instituição social.

Ela é composta não apenas pelo gestor da escola ou seu núcleo gestor, mas, toda a comunidade escolar, sendo necessário que todos sejam respeitados e ouvidos. Esse “todos” envolve direção, coordenação, professores, funcionários, estudantes, pais de estudantes e ainda a comunidade local, uma vez que a escola exerce forte influência sobre a comunidade que atende ao mesmo tempo em que essa comunidade interfere na tomada de decisões e desenvolvimento de ações da escola. Contudo, isso somente é possível desde que ela considere sua atuação importante para o desenvolvimento e crescimento desta comunidade.

Ao tecer considerações acerca da organização escolar, Libâneo (2008, p. 107) afirma que:

À medida que se considera uma organização como uma unidade social formada por grupos humanos intencionalmente constituídos, ganham importância as interações entre as pessoas e com o contexto social mais amplo, implicando aí os aspectos culturais no sentido que apontamos.



Destaca-se, então, a importância das interações, sendo essas de ordem pessoal ou social no processo de formação humana e, conseqüentemente, na organização de uma unidade escolar, que é também social. Elas, são constantes e fundamentais no processo de formação do homem, permitindo ao indivíduo aprender e ensinar nesse processo interacionista, no qual se compartilha saberes produzidos individualmente ou coletivamente.

E é, nesta perspectiva que se tem a organização escolar como sendo constituída nas interações sociais entre os indivíduos que compõem a comunidade escolar de uma instituição de ensino. Por meio dessas interações, são compartilhados tanto saberes como significados que são trazidos por cada participante desse grupo social chamado comunidade escolar. Sobre a interação existente na cultura da escola, Teixeira (2002, p. 49) destaca que esta:

Também é aprendida pelos profissionais que nela atuam. É um processo essencialmente social, a partir do qual os estudantes e todos os que trabalham na instituição encontram-se envolvidos no curso das interações constantes em que criam e recriam a cultura escolar. Como produto de numerosos fatores internos e externos à própria escola, essa cultura determina o tipo de organização, definindo a posição dos sujeitos e dos recursos nesse processo.

Assim sendo, a presença e a ação de vários sujeitos que possuem funções diferentes umas das outras, mesmo seguindo uma ordem hierárquica, são complementares e, diante de suas funções, cada um desses sujeitos atua de maneira a atingir objetivos específicos dentro de suas responsabilidades e relacionados a um bem comum.

O desenvolvimento de cada uma dessas funções, juntamente com suas ações e objetivos, acaba por resultar na necessidade de participação de cada um dos envolvidos no trabalho escolar, independentemente de sua atuação dentro da instituição. Nesse conjunto de ações, acabam se constituindo rituais que auxiliam no processo de funcionamento da escola. Isso se justifica porque “muitos dos elementos visíveis apresentam-se envolvidos em rituais específicos, uma vez que as escolas servem como repositórios de sistemas de rituais” e estes configuram a teia de significados que arquitetam a cultura da escola (TEIXEIRA, 2002, p.45). É, portanto, por meio desses rituais que se desenvolve o processo de funcionamento da escola e, para que este seja bem-sucedido, Libâneo (2008, p. 126) defende uma concepção interpretativa de gestão escolar.

Segundo o autor, ela tem:

Trazidas importantes contribuições aos adeptos das formas democráticas de gestão. Essa corrente, como vimos, não admite que a escola seja considerada uma estrutura totalmente objetiva, funcionando independentemente das intenções das pessoas. Ao

contrário, afirma que ela depende muito das experiências subjetivas das pessoas e de suas interações sociais, ou seja, dos significados subjetivos e culturais que as pessoas dão às coisas enquanto significados socialmente produzidos e sustentados.

Nesse comentário, temos uma abordagem apontada em direção às formas democráticas de gestão, nas quais as intenções das pessoas estão presentes e suas experiências devem ser valorizadas e respeitadas, pois colaboram significativamente no processo de aprendizagem compartilhado, construído e divulgado pela instituição de ensino.

Desta maneira, não é possível que o funcionamento da escola aconteça sem considerar as intenções, as experiências, os significados, os valores, as práticas educativas e as interações entre seus membros. Partindo para a perspectiva de organização da escola, pensando no processo de aprendizagem a partir das interações e dos conhecimentos trazidos pelos diversos membros envolvidos, as culturas organizacionais da escola estariam trabalhando para uma instituição democrática e participativa onde todos têm direitos e deveres e poderiam se expressar de tal maneira a ser atuante no processo de construção da aprendizagem. Portanto, as influências das características próprias da comunidade escolar e de seus membros são fundamentais para a organização da comunidade escolar, pois tudo que se planeja fazer na escola precisa ir ao encontro dos anseios e necessidades daqueles que compõem a escola e nela atuam.

Não há dúvidas de que é necessário que os anseios sejam atendidos para que se mantenha o interesse das pessoas em participar dinamicamente em todas as atividades promovidas e ofertadas na escola, construindo uma aprendizagem real e significativa. Compreendendo que as culturas organizacionais da escola são compostas pelas culturas advindas de todos os sujeitos atuantes e envolvidos em todo o seu processo de funcionamento como instituição social, é importante destacar que essas culturas organizacionais precisam ser percebidas por todos aqueles que estão envolvidos, pois as culturas organizacionais não devem ser algo casual, mas, sim, uma característica que deve ser intencionalmente planejada na organização da instituição com o intuito de atingir seus objetivos propostos. Falando, pois, de culturas organizacionais como elemento condicionante das práticas pedagógicas, Libâneo (2008) afirma que a consequência disso é que precisa haver coerência entre estas culturas organizacionais e os objetivos proclamados pela escola.

As culturas organizacionais, no entanto, podem ser modificadas de acordo com a necessidade e peculiaridade de cada escola e para ser modificada ela precisa ser do conhecimento da comunidade escolar. Assim, ela somente pode e deve ser modificada pelos

indivíduos que compõem a dinâmica da escola, uma vez que, segundo Teixeira (2002), as culturas são apreendidas pelos sujeitos e, por isso, elas podem ser mudadas, transformadas, moldadas. Dessa maneira, ainda segundo essa autora, no processo de constituição das culturas, o fundador, os líderes ou aqueles que detêm o poder até desempenham um papel importante na modelagem dos valores que guiam a organização, mas as decisões finais devem seguir o fluxo democrático. Sendo assim, as culturas organizacionais precisam atender ao seu grupo social de tal maneira que a aprendizagem organizada pela instituição de ensino seja coerente com os objetivos da comunidade e proporcione, sobremaneira, uma aprendizagem significativa para seus estudantes.

Para finalizar esse tópico, podemos compreender as culturas organizacionais da escola como sendo o conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos, pessoais, coletivos, emocionais e históricos que influenciam nos modos de pensar, agir, planejar, avaliar e executar as diversas ações que permeiam o contexto escolar. Em sua consubstancialização, o processo de cultura organizacional escolar traz influências significativas sobre o processo de ensino e aprendizagem, o qual dificilmente se realiza de modo satisfatório e eficaz sem que sejam levados em consideração as culturas, os valores, os anseios e as necessidades de todos que compõem determinada comunidade escolar. Logo, é necessário tornar as culturas organizacionais da escola em algo real e significativo para todos que estão envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, o que ocorre no ensino da alfabetização que passaremos a discutir.

### ***2.2.2 Assimilando processo de alfabetização***

Diante do exposto até aqui, percebemos que as culturas organizacionais têm relação direta com a aprendizagem dos estudantes que estão inseridos no contexto escolar e que essa aprendizagem precisa partir de conhecimentos que retratam os interesses desses estudantes e de seus familiares. Tal aprendizagem precisa valorizar, de saída, seus conhecimentos prévios, seus desejos, anseios, necessidades, valores e crenças, isto é, sua cultura ou suas culturas, uma vez que esse grupo de estudantes é composto por uma diversidade de indivíduos, de distintas comunidades e famílias. As crianças aprendem mediante suas condições e irão se interessar mais facilmente por conteúdos que lhe façam falta em termos cognitivos. Dentro desta linha de pensamento, fica fácil concordar com Charlot (2000) quando afirma que educar é provocar a

atividade no sujeito, ou seja, é necessário que o estudante seja provocado, estimulado a construir o conhecimento do qual necessita para realizar determinada tarefa, atribuindo-lhe, assim, um significado.

Não sendo a inteligência humana um fator biológico, que está determinado ao nascer, Azenha (2002, p. 23) afirma que:

Uma concepção construtivista da inteligência, como acentua Piaget, incluiria a descrição e a explicação de como se constroem as operações intelectuais e as estruturas da inteligência, que, mesmo não determinadas por ocasião do nascimento, são gradativamente elaboradas pela própria necessidade lógica.

Confirmamos, então, mais uma vez, que o sujeito constrói seu conhecimento a partir de uma necessidade e que a inteligência não nasce com a criança, como defende a teoria do Inatismo, nem tampouco é determinada apenas pelo meio em que vive, como acentua a teoria do Ambientalismo.

O homem é, sem dúvidas, um ser atuante e participativo na sociedade, sendo capaz de modificá-la e de modificar-se, construindo, dessa maneira, seu aprendizado, seu conhecimento e sua inteligência, ampliando, nesse processo, o seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Com base na perspectiva de que o homem é produto de sua interação com o meio social, histórico e cultural, Russo (2004, p. 21) fala que o principal desafio do educador “é possibilitar ao homem avançar ao máximo pelos caminhos do conhecimento, do sentimento, da arte e contribuir para o nascimento de um mundo melhor”. Um mundo, ainda segundo a autora, onde o homem seja verdadeiramente humano e que busque não apenas compreender a si mesmo, mas também a seu próximo. É preciso, portanto, que o coordenador pedagógico se sinta sujeito da história, bem como tenha consciência da prática pedagógica que desenvolve e orienta, sendo capaz de estabelecer relações entre as diferentes condições sociais do meio, de estimular sua própria capacidade criadora e trabalhar suas possibilidades de transformação a partir dos significados que construiu ao longo de sua formação e do desenvolvimento de sua profissão.

Esses atributos se fazem necessários e exigem, por exemplo, que o coordenador pedagógico atue no caminho da modificação das práticas pedagógicas orientadas aos professores aos quais acompanha e orienta, através das interações pedagógicas e sociais, considerando os significados que atribui ao processo de ensino e aprendizagem. Isso se justifica porque, para que colabore com o professor na sua atuação como mediador do crescimento do estudante, é preciso que ele mesmo, o coordenador pedagógico, esteja disposto a fazê-lo

também em relação a si próprio. Sobre essa questão, Gatê (2001, p. 22), focalizando mais especificamente o ensino da língua escrita, afirma que:

É preciso colocar as crianças à espera de significados e torná-la capaz de viver situações diversificadas de comunicação escrita, variando os suportes e os tipos de relação emissor/receptor, a fim de que ela descubra o conjunto das funções e das possibilidades que a escrita oferece.

Percebemos assim que, para que a criança valorize a aprendizagem da escrita, é necessário que ela compreenda o processo de apropriação da língua escrita, bem como sua utilização na vida social cotidiana. Portanto, neste momento, a educação deixa de ser centrada no professor e passa a voltar-se para o estudante, valorizando sua compreensão, suas expectativas e necessidades.

Centrar a reflexão acerca da aprendizagem da língua escrita, enquanto processo e produto das relações sociais, históricas e culturais, encontra sua justificativa no fato de que a escrita é uma construção socialmente histórica da humanidade, que surgiu buscando atender as necessidades trazidas pela própria evolução humana. A escola, nesse processo, tem sido desafiada a promover atividades pedagógicas que favoreçam a compreensão e o aprendizado desse sistema, de tal maneira que as práticas de alfabetização façam uso dos significados que a escrita representa para a sociedade atual. Tal fato se explica porque seu desenvolvimento está pautado nas interações sociais necessárias a uma aprendizagem significativa, por meio das quais a criança perceba a finalidade de aprender esse sistema e de que maneira, onde e como está sua utilização na vida cotidiana.

Nesse sentido, o presente trabalho toma o ensino da língua escrita como foco, uma vez que se volta a analisar a percepção dos coordenadores pedagógicos do ciclo de alfabetização sobre as mudanças das culturas organizacionais da escola a partir da reestruturação da oferta de ensino em escolas públicas municipais de Pindoretama, visto que as escolas municipais foram reorganizadas quanto ao atendimento das etapas de ensino. Ao passarem por mudanças relacionadas ao nível de instrução dos estudantes, as comunidades começaram a se relacionar com os novos profissionais trabalhando nas instituições, entre outras mudanças que marcaram um novo recomeço para essas instituições de ensino. Dentre estas mudanças podemos destacar a organização da instituição de ensino no atendimento aos anos iniciais do ensino fundamental e mais especificamente ao ciclo de alfabetização, pois as instituições passaram a focar seus direcionamentos para as características e necessidades desse nível de ensino. Nível que requer uma forte valorização dos conhecimentos prévios trazidos pelas crianças. E por se tratar de

alfabetização o ensino da língua escrita está fortemente relacionado nessa organização e direcionamento.

Portanto é importante considerar que relativamente a todo objeto de conhecimento, o ensino da língua escrita, mesmo em seu processo inicial de apropriação, apresenta claramente uma necessidade da valorização dos conhecimentos prévios que toda criança traz consigo no momento de sua chegada à escola e/ou em qualquer outro período de sua vida escolar. Assim nos afirma Simonetti (2007), quando diz que é essencial que a professora identifique os conhecimentos prévios das crianças e esteja consciente do que elas sabem para atuar com intenção pedagógica. Isso se justifica porque, ao iniciar o processo de alfabetização de uma criança, os professores devem levar em consideração os significados que construíram acerca da alfabetização e as práticas pedagógicas necessárias para desenvolver esse processo, através das interações entre as crianças e entre as crianças e a professora, uma vez que a alfabetização atualmente não é mais vista como uma série ou ano dentro de um nível ou etapa educacional, mas, sim, um processo longo e cheio de obstáculos a serem superados. Vale ressaltar, ainda, que, como já aludido anteriormente, o indivíduo não traz consigo o conhecimento por meio de uma hereditariedade, ou seja, aquela ideia de que quem vem de família alfabetizada vai se alfabetizar mais rápido.

Considerada um tanto errônea, essa concepção de aprendizagem dá lugar a uma outra que diz que todos têm a capacidade para aprender, embora apresentem habilidades diferentes. Nessa direção reside um outro fator importante a ser considerado: o de que é preciso descobrir e trabalhar essas habilidades de forma a desenvolvê-las e ampliá-las, tornando o estudante um indivíduo capaz de se encontrar consigo mesmo, percebendo-se, assim, enquanto ser construtor de seu aprendizado e de sua atuação cultural e pessoal. Nesse contexto de aprendizagem da língua escrita, será abordado aqui o processo de construção da alfabetização, uma vez que este se configura responsável pelo trabalho desenvolvido no Ciclo de Alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Esse trabalho é considerado de suma importância para um bom desempenho dos estudantes no decorrer de todos os seus processos de construção da aprendizagem nos demais anos do Ensino Fundamental, inclusive nas demais etapas posteriores, uma vez que a escrita também pode servir de instrumento de aprendizagem para todos os conteúdos escolares (CARLINO, 2017). Ao entrar na escola, a criança traz consigo uma série de conhecimentos porque não há um período específico em sua vida no qual ela se encontre

apta a ser alfabetizada. A alfabetização é, nessa perspectiva, uma construção que vai desde os primeiros momentos de contato com as convenções do sistema alfabético de escrita até ao domínio avançado das práticas sociais que envolvem escrita e leitura. Assim sendo, se o indivíduo constrói seus conhecimentos fundamentando-se em todas as experiências vivenciadas na relação com o meio e com o outro, “a leitura do mundo precede [então] a leitura da palavra” como sabiamente defendido por Freire (1982). Nesse contexto, portanto, não existe uma criança vazia de saber, incluindo, de igual modo, o saber sobre a língua escrita, pois todas elas trazem consigo conhecimentos importantes que foram construídos a partir de sua interação com o mundo.

Para Vygotsky (2009), o aprendizado da língua escrita representa um importante salto no desenvolvimento do ser humano, por meio do qual ele vai adquirindo novas formas de se relacionar com o mundo e de interagir com ele. Nessa perspectiva de aprendizado do ser humano, destaca-se uma visão acerca da construção da escrita, que é um aprendizado social, pois a escrita faz parte das culturas da sociedade humana. De acordo com essa perspectiva, o homem não nasce pré-determinado para aprender a escrever, ele precisa do contato com a escrita no meio em que vive para perceber sua existência e a necessidade de compreendê-la e aprendê-la. Como também defende Vygotsky (2009), é necessário ensinar a língua escrita verdadeiramente para a criança e não apenas levá-la a ler ou escrever de uma forma puramente mecânica, apoiada em cópias ou em mera transcrição do que o outro já escreveu. Ao contrário disso, é importante que o professor, como um par mais experiente, possa mostrar para a criança que ela pode e deve produzir seus escritos e transmiti-los a outras pessoas.

Para alguns estudiosos da área o aprendizado da escrita é também uma habilidade motora, como afirma Boscaini (1998), mas ele não é só isso. É importante ressaltar que, como diz Rego (1995, p. 69), o aprendizado da escrita:

Esse produto cultural construído ao longo da história na humanidade, é entendido por Vygotsky como um processo bastante complexo que é iniciado para a criança “muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras”.

Observamos, então, que o aprendizado da escrita é um produto cultural, é um processo complexo e que não se inicia na escola.

Referindo-nos ao que foi dito anteriormente, podemos acrescentar que é também um ato motor, mas que precisa ser ensinado com responsabilidade, respeitando-se o ritmo de cada pessoa, já que não é uma herança biológica do ser humano. Segundo Zorzi (2003, p. 10):

Se, por um lado, podemos afirmar que todos nós já nascemos com uma programação hereditária que nos permite adquirir a língua do meio em que vivemos num período significativamente curto de tempo, o mesmo não ocorre em relação à língua escrita. A aprendizagem da língua escrita não é uma herança biológica, mas sim cultural. Existem sociedades que escrevem e outras que não escrevem, embora todas tenham a língua oral. Isto quer dizer que a língua escrita é uma criação social, relativamente recente se pensarmos em termos da evolução humana. Diferentemente da transmissão hereditária, que é o caso da linguagem oral, a escrita é um produto da cultura que só se transmite pelo ensino, ou seja, em geral por meio de uma intervenção social planejada para tal fim.

Portanto, o processo de aquisição da escrita não é algo mágico, que ocorre de um momento para outro, ao contrário, ele é um processo longo e que perpassa uma série de caminhos. Esses caminhos podem ser chamados de práticas pedagógicas ou mais especificamente de práticas de alfabetização, sendo que essas práticas são desenvolvidas com base nos significados atribuídos ao ato de alfabetizar, ao que é alfabetização e como se alfabetiza. Em acréscimo, é preciso ainda que essas práticas de alfabetização sejam conduzidas e mediadas através de relações estabelecidas em sala de aula.

Nesse sentido, muitos foram os estudiosos que pesquisaram e deram suas contribuições acerca do assunto, destacamos, dentre eles, Ferreiro e Teberosky (1999). Essas autoras muito auxiliaram na compreensão acerca do processo de alfabetização de crianças, a partir de suas descobertas em relação a como as crianças constroem o conhecimento sobre a escrita e dela se apropriam. Essas autoras afirmam que:

No lugar de uma criança que espera passivamente o reforço de uma resposta, produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que lhe provê o meio (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24).

Logo, a construção do conhecimento em escrita, segundo as mesmas autoras, resulta da própria atividade da criança (sujeito), cuja aprendizagem, como construção do conhecimento, é produto de um conflito. Esse conflito se dá a partir da presença de um objeto ou de um dado novo que força o indivíduo a modificar seus esquemas assimiladores, realizando um esforço para acomodar tal objeto ou dado novo e conseqüentemente sair do conflito,



gerando, desse modo, o aprendizado. No Brasil, uma autora que muito tem contribuído com esse tema tem sido Magda Soares (2003). Ela, tomando por base o trabalho de Ferreiro e Teberosky (1999), também têm abordado o processo de Alfabetização, dizendo que:

Aprender a ler e escrever envolve relacionar sons e letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar num lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita, enfim envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos [...]. Ninguém aprende a ler e escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas, para codificar e decodificar. Isso é a parte específica do processo de aprender a ler e escrever. Linguisticamente ler e escrever é aprender a codificar e decodificar (SOARES, 2003, p.16-17).

Pelo que percebemos, a codificação e a decodificação, segundo as palavras da autora, são extremamente necessárias no processo de alfabetização, no entanto, alfabetizar não se restringe somente a codificar e decodificar, vai muito além disso. A criança precisa descobrir dois grandes segredos relacionados à escrita, que são: o que a escrita nota e como a escrita nota, como também afirma Morais (2004). Para este autor, a escrita alfabética é um sistema notacional e não um código e a criança precisa compreender esse sistema. Assim:

Se afirmamos que ler não é decodificar, é porque a escrita alfabética não é um código, mas um sistema notacional. Qualquer aprendiz de uma escrita alfabética, criança ou adulto, para aprender as convenções daquele sistema (aí incluídos as relações letra-som), precisará dar conta de uma tarefa conceitual: compreender como o sistema funciona, isto pressupõe desvendar dois enigmas básicos: descobrir o que a escrita nota (ou representa) e descobrir como a escrita cria essas notações. Para chegar a compreender o que a escrita alfabética nota no papel ou na tela do computador são os sons das palavras orais e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba, o indivíduo, necessariamente, precisará desenvolver suas habilidades de análise fonológica (MORAIS, 2004, p. 26).

Seguindo esse raciocínio, para ser alfabetizada, a criança precisa compreender o sistema de escrita alfabética, entendendo como ele funciona e aprendendo as convenções do código alfabético (MORAIS, 2004). Para descobrir esses segredos, desvelando o sistema de códigos representado pelo sistema alfabético, a criança precisa vivenciar e experimentar as suas próprias hipóteses de escrita, que são criadas a partir das experiências e vivências de cada criança em particular e nas interações com o meio e com as pessoas com as quais ela cotidianamente convive.

Isso se justifica porque as crianças convivem, desde cedo, com a cultura letrada e, a partir dessas vivências, elaboram hipóteses que são modificadas à medida que vão confrontando suas hipóteses com as características da escrita convencional. Esse confronto normalmente acontece a partir dos conflitos gerados mediante os desafios com os quais as crianças vão se deparando ao longo de suas experiências com a escrita. Tais desafios podem

surgir das observações próprias das crianças ou podem ser provocados por situações propostas em sala de aula pelos professores. De acordo com Morais (2004, p. 26):

Para aprender como o alfabeto funciona, não basta conviver com textos. É preciso olhar para o interior destes, é preciso dissecar as palavras que os constituem. Dito de forma mais precisa, é preciso exercer uma reflexão metalinguística, em especial aquela modalidade que observa os segmentos sonoros das palavras.

É necessário, com isso, que a criança compreenda as partes menores, faça as relações grafema-fonema e desenvolva a consciência fonológica para ser capaz de analisar não só a palavra como um todo, mas também compreender suas partes menores, que são as sílabas e as letras associadas aos seus respectivos sons.

Imediatamente associada a essa compreensão, a criança precisa igualmente perceber a importância que cada uma dessas partes tem na composição das palavras, assim como a ordem em que elas surgem em uma determinada palavra. Todos esses aspectos são fundamentais para caracterizar cada palavra em si, além de outras características próprias do sistema de escrita alfabética que as crianças precisam compreender durante o processo de alfabetização. Sendo a escrita uma herança social, os testes realizados por Ferreiro e Teberosky (1999) foram de suma importância para demonstrar que a criança entra em contato com a escrita, mesmo antes de ingressar na escola, e distinguiram cinco níveis diferentes, que percorrem o caminho da construção da escrita pela criança. Assim sendo, a criança desenvolve fases no processo de aquisição do sistema da língua escrita que evoluem de níveis menos elevados para outros mais elevados.

Tomando a psicogênese da língua escrita como base essencial para pensar o processo de alfabetização, considerando os conhecimentos trazidos e construídos pelas crianças em seu processo de construção do sistema alfabético, torna-se essencialmente importante que o coordenador pedagógico tenha conhecimento sobre cada uma das fases ou hipóteses de escrita que a criança elabora ao longo de seu desenvolvimento de construção da aprendizagem até ser capaz de compreender internamente o que a escrita representa e como ela representa. Essa importância, na compreensão do coordenador pedagógico, se justifica uma vez que se compreende que o coordenador pedagógico tem a função de organizar, orientar e harmonizar todo o processo de aprendizagem da escola e das turmas ou etapas sobre as quais tem responsabilidade (SOUZA, 2004).

Como aqui trataremos especificamente de alfabetização, o trabalho se relaciona com as turmas do ciclo de alfabetização. Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico tem

influência direta com os professores que atuam no ciclo de alfabetização e para que possa orientar, direcionar e acompanhar os professores, é necessário ainda que o coordenador pedagógico compreenda as culturas organizacionais da escola, como ela é constituída e como essas culturas podem e devem influenciar o processo de alfabetização das crianças.

Dentro das culturas organizacionais destacamos três aspectos relevantes que podemos relacionar diretamente com o processo de alfabetização que são: os significados, as práticas de alfabetização e as interações que ocorrem no processo de construção das aprendizagens. Nesse caso específico, iremos relacionar as relações de interação entre coordenador pedagógico e professor, uma vez que trataremos da atuação do coordenador pedagógico junto aos professores do ciclo de alfabetização, porém outras relações também serão analisadas, pois estão inseridas no processo de alfabetização.

Considerando a necessidade e a importância do conhecimento do coordenador pedagógico acerca dos níveis ou hipóteses elaboradas pela criança no seu processo de aquisição da escrita, faremos um resumo desses níveis de escrita a partir de estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1999). Ressaltamos, entretanto, que esses níveis de escrita nem sempre são encontrados da maneira como foram descritos por essas autoras e que alguns deles quase não são encontrados nos diagnósticos iniciais realizados nas escolas no ciclo de alfabetização, pois esses níveis passaram ao longo dos anos por mudanças e as crianças que chegam ao ciclo de alfabetização, atualmente, não chegam mais como chegavam há alguns anos atrás.

Muitas habilidades relacionadas à escrita começaram a ser desenvolvidas ainda na educação infantil e, por isso, os níveis iniciais da escrita podem sofrer variações ao serem categorizados. Um desses níveis é conhecido como a hipótese pré-silábica, marcando a existência de estágios prévios nos quais a criança não demonstra a intenção deliberada de registrar a pauta sonora da linguagem. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), o uso desta hipótese indica que existe uma concepção da criança quanto ao caráter da representação realizado pela escrita, ainda distante da indicação do evento sonoro da língua falada. Nessa fase inicial, a escrita é considerada, pela criança, como um todo não fragmentado e não analisável em partes e isto leva a criança a interpretá-la globalmente. Ainda nessa fase, a criança pensa na escrita usando como marco as escritas que mais tiveram interação e, portanto, fazem associação a escrita que lhes são familiares, como por exemplo, o seu nome.

Evoluindo nos níveis de escrita, descritos por Ferreiro e Teberosky (1999), temos a hipótese silábica. Nesse nível, a criança já compreende a diferença entre a representação da

escrita e a pauta sonora da palavra, tentando efetuar a correspondência entre a grafia e a sílaba, normalmente utilizando uma letra para cada sílaba. É possível que surjam alguns problemas devido às exigências de quantidade mínima de letras, como no caso dos monossílabos, pois, para a criança, nessa fase, é muito difícil aceitar que se escreva com uma quantidade inferior a três letras. Neste momento, ocorre a consideração dos aspectos sonoros da linguagem oral, que representa um marco referencial para o processo da escrita pela criança.

Isso se justifica porque ela já é capaz de relacionar a escrita com as partes sonoras da fala, ou seja, efetua o emprego de letras sem a consideração do valor, visto que o sonoro convencional ou a qualidade da grafia não é condição para a identificação do emprego da hipótese silábica. Assim, as escritas silábicas de palavras monossílabas e dissílabas costumam ser conflitantes para a criança que inicia o emprego da concepção silábica da escrita. De acordo com Ferreiro (2001), quando a criança tem consciência dos confrontos entre a leitura de sua escrita e o registro por ela realizado, surge o conflito e este é de suma importância para que a criança evolua deste nível para outro, como, por exemplo, da hipótese silábica para o da hipótese silábico-alfabético.

A hipótese silábico-alfabético, por sua vez, emerge quando os conflitos começam a surgir no nível silábico, e a criança passa a questionar a sua própria escrita, enfrentando, assim, momentos de transição, especialmente na utilização da hipótese silábica e alfabética. Sem deixar de lado a hipótese anterior, a criança ensaia, em alguns segmentos, a análise da escrita em termos de fonemas. Há, assim, uma aproximação com a concepção alfabética, visto que a criança já expressa uma clara relação entre os grafismos e a sonoridade das palavras, ou seja, ela começa a realizar uma análise fonológica mais aprofundada, percebendo os sons das sílabas na palavra e percebendo que estas são compostas não apenas por uma única letra, mas, sim, pela junção de letras que formará novos sons.

A última fase desse processo de construção do conhecimento sobre a escrita é marcada pela hipótese alfabética, na qual a escrita é estruturada com base na correspondência entre grafias e fonemas, podendo, então, ser considerada a fase fonética já que a análise silábica desaparece por completo. Ao chegar a esse nível, a criança já fez a descoberta e a identificação dos sons das letras, compreendendo que cada um dos caracteres da escrita corresponde a partes sonoras menores que a sílaba e realiza uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não significa que todas as dificuldades foram superadas, ao contrário, a partir de

então a criança se depara com dificuldades próprias da ortografia, que passará, portanto, a ser um novo desafio a ser superado, embora não tenha problemas de escrita no sentido restrito.

Diante de todo o exposto, fica claro que a escrita é uma aquisição cultural, criada pelo homem e transmitida através dos tempos de geração em geração. Por esta razão, esse conhecimento precisa ser ensinado e, para tanto, foi estabelecida uma instituição própria: a escola. A escola é, nesse sentido, a responsável cultural pelo ensino da língua escrita e esse ensino se estabelece inicialmente no processo de alfabetização da criança, quando ela começa a analisar e a confrontar as hipóteses que seu sistema cognitivo vai estabelecendo à medida que se depara com os modelos de escrita convencional que o cercam. Nessa perspectiva, as culturas organizacionais da escola estão diretamente relacionadas à maneira pela qual a escola compreende, organiza e desenvolve esse processo tão complexo e longo no início da vida escolar de uma criança.

Para realizá-lo com sucesso, faz-se extremamente necessário que a escola tome por base os conhecimentos prévios trazidos pela criança, o meio em que vive, bem como as experiências escritas com as quais as crianças convivem nas suas interações sociais. Paralelamente a tudo isso, estão presentes os conhecimentos, as crenças e os significados que cada professor traz consigo em relação aos processos de alfabetização, sendo possível que ele leve em consideração o seu próprio processo de alfabetização como modelo inquestionável. Destacam-se, ainda, os materiais, as metodologias, as técnicas, os espaços, as práticas pedagógicas e as tecnologias disponíveis em cada escola, com sua cultura organizacional específica, para a realização desse trabalho de alfabetizar as crianças.

Desta maneira, todos esses elementos até aqui mencionados fazem parte de tudo o que é necessário para que a alfabetização das crianças do ciclo de alfabetização seja desenvolvida significativamente e que elas possam ser protagonistas de seu desenvolvimento, incorporando culturalmente uma aprendizagem construída pelo homem a partir de suas necessidades de existência humana e culturalmente transmitida ao longo da história.

No entanto, é importante ressaltar que muitas mudanças ocorreram no sistema educacional brasileiro, inclusive no que diz respeito à alfabetização. Recentemente, em dezembro de 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento orientador do currículo nacional comum a todas as instituições públicas e privadas, através do qual cada estado, município e escola devem elaborar seus currículos (BRASIL, 2017).

Com o intuito de superar a fragmentação das políticas educacionais a BNCC. está voltada para as aprendizagens essenciais, que devem garantir que as dez competências gerais sejam desdobradas, garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Estas dez Competências Gerais, contemplam toda a Educação Básica, ou seja, iniciam na Educação Infantil e se estendem até o Ensino Médio, articuladas na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores. (BRASIL, 2017).

Portanto, esse documento norteador do currículo traz sua organização partindo das dez competências gerais e depois apresenta uma divisão com características específicas para as duas etapas iniciais da Educação Básica, Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para a Educação infantil, tem-se os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, seguidos dos campos de experiência que são distribuídos em três faixa-etárias que contemplam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Já no Ensino Fundamental a organização inicia com as áreas do conhecimento, onde estão as competências específicas de áreas, em seguida os componentes curriculares que também trazem as competências específicas de componente, subdividindo-se em Anos Iniciais e Anos Finais e para cada ano estão as unidades temáticas, objetos de conhecimento e as habilidades, que devem ser abordados ao longo da referida etapa.

Quando analisamos todo o conjunto que norteia o processo de construção da leitura e da escrita percebemos que na educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, no Campo de experiências denominado: Escuta, fala pensamento e imaginação, mais especificamente, já se inicia um trabalho voltado para a oralidade, a escuta de leituras de diversos gêneros textuais, a observação em relação a diversos textos imersos no convívio social da criança, seja ele familiar ou escolar, permitindo que a criança reconheça os diversos gêneros e suportes textuais, assim como o uso social da escrita, despertando a curiosidade e o interesse pela leitura e pela escrita.

Ao observar detalhadamente cada um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, detectamos que a BNCC traz um trabalho voltado para a interação com diversos gêneros textuais e portadores de textos acessíveis e diversificados, ampliando a convivências com leituras, reconto oral e participação em reconto escrito, tendo o professor como escriba e escritas espontâneas. Porém, ao tratar de objetivos voltados para a escrita, percebemos que há poucos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na faixa etária 3 (Crianças pequenas – 4 anos a 5 anos e 11 meses). O que é insuficiente em termos de um

trabalho mais consistente para o desenvolvimento da compreensão do sistema de escrita alfabética, inclusive considerando o que o próprio documento diz, quando afirma que:

Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que revelam, inicialmente, rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2017, p. 40)

Sendo o convívio com o escrito tão importante para a construção das hipóteses de escrita, assim como para o avanço dessas hipóteses e conseqüentemente para a compreensão do sistema de escrita alfabética, podemos apontar para a necessidade de se organizar um trabalho que venha permitir uma maior exploração das escritas espontâneas, atreladas ao desenvolvimento da consciência fonológica, podendo contribuir para uma maior compreensão do uso da escrita, acrescentando subsídios para que a criança possa evoluir significativamente nas hipóteses de escrita que elabora. Vale destacar que na BNCC, na faixa etária 3 (Crianças pequenas – 4 anos a 5 anos e 11 meses), nenhum objetivo de aprendizagem explora o trabalho com a consciência fonológica, que de acordo com Morais (2020), algumas habilidades metafonológicas podem se desenvolver muito antes de a criança usar as letras como objetos que substituem sons.

Portanto, trabalhar consciência fonológica na educação Infantil não seria simplesmente abordar as letras e seus sons, mas direcionar um trabalho para desenvolver habilidades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, desenvolvendo uma abordagem de alfabetização e letramento. E nesse aspecto a BNCC deixa de explorar muito do que seria necessário para essa prática. Conforme já explicitado anteriormente, traz um trabalho com gêneros textuais diversos. Porém, deixar de explorar a reflexão sobre aspectos da consciência fonológica.

Um outro ponto que merece destaque é que a BNCC traz os mesmos objetivos de aprendizagem para as crianças de 4 anos e para as crianças de até 5 anos e 11 meses. Na visão de Morais (2020), a qual concordamos, no que diz respeito ao trabalho de reflexão sobre palavras, a abordagem, com as crianças de 4 anos, deve ser menos sistemática que no ano seguinte, e se deve focar em habilidades que costumam se desenvolver mais cedo. Portanto, acreditamos que seja necessária uma organização de objetivos de aprendizagem que diferencie essas idades, respeitando as diferenças de desenvolvimento de cada uma dessas idades.

Em relação as habilidades propostas para o ciclo de alfabetização em Língua Portuguesa, é importante destacar que são divididas em eixos que contemplam as práticas de

linguagem, sendo elas: leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística e semiótica, existindo, para cada uma dessas práticas de linguagem, habilidades específicas a serem desenvolvidas até o final do 2º ano.

Além dos eixos de integração e das práticas de linguagens, a BNCC ainda traz uma organização em campo de atuação, sendo que estes estão articulados com as práticas de linguagem. De acordo com o referido documento:

A organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. São cinco os campos de atuação considerados: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública (BRASIL, 2017, p.82).

Portanto, os campos de atuação fazem uma relação com o letramento, uma vez que buscam contextualizar os conhecimentos com as situações da vida social, oportunizando a utilização do que se aprende na escola no dia a dia, ou a relacionar o que está no seu cotidiano com o que estuda no interior da sala de aula.

Diante disso, percebemos um distanciamento bastante acentuado entre a organização da Educação Infantil, e a organização do Ensino Fundamental desde o Ciclo de Alfabetização. Uma vez que na Educação infantil, temos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. No Ensino Fundamental essa organização é bem ampla, contemplando: Áreas do conhecimento; competências específicas de área; componentes curriculares; competências específicas de componente; unidade temáticas; objeto de conhecimento e habilidades. Ou seja, a própria organização distancia uma etapa da outra em vários aspectos. E de acordo com Soares (2020), quando as crianças percebem que a escrita não é desenho, elas passam a escrever imitando essas formas arbitrárias e isso é:

O início de uma evolução que levará as crianças, ao longo da educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, à progressiva compreensão da escrita como representação dos sons da fala, dos significantes. Essa progressiva compreensão é revelada por escritas espontâneas, inventadas pela criança (SOARES, 2020, p. 61).

Compreendemos que essa evolução diz respeito as diversas habilidades necessárias a serem desenvolvidas para a compreensão do sistema de escrita alfabética e mesmo entendendo



que a organização não será apresentada as crianças, e que é um direcionamento ao trabalho do professor e dos responsáveis para gerenciar e orientar a ação pedagógica, percebemos que as crianças passarão a vivenciar práticas muito diferentes de um ano para outro. É como se a Educação Infantil não precisasse conversar com o Ciclo de Alfabetização. Não estamos falando de atividades de antecipação ou de pré-requisitos, mas de continuidade de aprendizagens, ou seja, que as habilidades que serão necessárias para a compreensão do sistema alfabético iniciem nos últimos anos de educação infantil e sejam ampliadas no ciclo de alfabetização. Para ilustrar o que estamos expondo, trazemos Morais (2020), afirmando que:

No final da educação infantil (desde os 4 anos), parece-nos importante estimular as crianças a brincarem de pronunciar palavras separando suas sílabas orais e de contar tais “pedacinhos”. Por quê? Embora tais habilidades tendam a se desenvolver espontaneamente, vimos... que certas crianças pré-silábicas, mesmo na primeira série, tinham dificuldades de separar e contar as sílabas de palavras que escutavam. (MORAIS, 2020, p.136)

Assim, podemos perceber que não se trata de preparar a criança para o início do processo de alfabetização, não se trata de atividades de prontidão, mas sim, de atividades que permitam que as crianças reflitam sobre as diversas situações de escrita e de leitura que lhes são postas seja na escola, seja no convívio social. Sendo que essas atividades podem contribuir para um processo de alfabetização consciente e mais prazeroso para a criança.

No tocante ao desenvolvimento das habilidades, atribuídas pela BNCC, percebemos que no início do 1º ano, as crianças deverão vivenciar várias habilidades que não foram iniciadas na educação infantil, ficando o 1º ano como responsável pela maioria das habilidades voltadas para a compreensão do sistema de escrita alfabética. O que pode distanciar ou sobrecarregar o início do ciclo de alfabetização, levando os docentes a pensarem atividades exclusivamente voltadas para a alfabetização, deixando de proporcionar que as crianças vivam “situações lúdicas de reflexão metafonológicas” (MORAIS, 2020, p. 133).

Ressaltamos que o eixo de maior influência, de acordo com a BNCC, é o Eixo de Análise linguística/semiótica e, ao analisar as habilidades distribuídas em cada objeto do conhecimento, detectamos que, em sua maioria, as habilidades estão concentradas em duas ou três habilidades para cada objeto do conhecimento. Mesmo esses objetos continuando ao longo dos anos iniciais, as habilidades se encerram no ciclo de alfabetização e, assim, podemos deduzir que, ao elaborar seus currículos, cabe às redes de ensino analisar detalhadamente essas habilidades e buscar contemplar melhor o ciclo de alfabetização para que se tenha uma exploração mais acentuada das habilidades necessárias ao processo de construção do sistema

de escrita alfabética, assim como repensar o currículo da Educação infantil, buscando aproximar essa etapa do ciclo de alfabetização, de maneira a proporcionar a continuidade das aprendizagens de uma etapa para a outra.

Passaremos, na sequência, à discussão acerca dos significados, práticas e interações que estão presentes no trabalho de organização dos processos de alfabetização a partir das culturas organizacionais da escola. Esse trabalho é orientado e acompanhado, geralmente, pelo coordenador pedagógico durante o desenvolvimento do processo de alfabetização das crianças. Isso se justifica porque tais aspectos compõem a organização do trabalho pedagógico da escola e do professor, mais especificamente, e estão entrelaçados na cultura organizacional da escola que permeia toda a condução do desenvolvimento da aprendizagem no espaço escolar.

Além disso, é importante destacar que tais aspectos estão cercados ou permeados pela cultura própria de cada indivíduo envolvido no processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética, sendo que essas culturas individuais se entrelaçam com as culturas da escola, compondo assim as culturas próprias da escola que a diferencia de outras instituições. Portanto, essa discussão se justifica porque os significados, as práticas e as interações são fundamentais para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira a atender as especificidades de cada grupo de indivíduos, e ainda de cada ser individualmente, atendendo, assim, às necessidades existentes.

### **2.3 Significados, práticas e interações em torno do processo de alfabetização**

No tópico atual, iremos considerar os estudos realizados anteriormente sobre cultura organizacional da escola e alfabetização, direcionando, em seguida, as especificações acerca dos significados, das práticas e das interações que permeiam a alfabetização. O tópico será dividido em três subtópicos, sendo o primeiro destinado aos significados sobre alfabetização, o segundo às práticas de alfabetização e o terceiro às interações que permeiam o processo de alfabetização.

Considerando as culturas organizacionais da escola e o processo de alfabetização, bem como as relações entre eles, é necessário que a escola conheça e considere todos os aspectos relacionados à construção da escrita pela criança, para que possa, assim, planejar seu trabalho voltado para esse processo. Nesse movimento, é preciso respeitar as diversas culturas existentes no interior e em volta da instituição de ensino e que corroboram para a constituição

das próprias culturas organizacionais da escola. Além disso, é salutar que a escola atue valorizando tanto os conhecimentos trazidos pela criança, como as etapas pelas quais ela passa para assimilar o Sistema de Escrita Alfabética. Desta forma, a aprendizagem da escrita pode ser considerada significativa, uma vez que permite que o sujeito seja construtor desta aprendizagem, de maneira participativa e autônoma, como corrobora Loureiro (2005) ao dizer que a aprendizagem significativa é aquela que é plena de sentido para os educandos.

Nessa direção, a aprendizagem não pode ser algo aleatório a seus interesses pessoais nem distante de sua realidade. Loureiro (2005) explicita que significar é a essência da aprendizagem experiencial, pois o elemento de significação desenvolve-se, para o educando, de dentro de sua experiência como um todo. Partindo dessa visão de aprendizagem significativa, percebemos a necessidade de levar em consideração suas características para o processo de alfabetização das crianças, possibilitando, assim, que esse processo de alfabetização seja desafiador e realizado com dinamismo e entusiasmo através das diversas interações no interior da escola. É exatamente por isso que Simonetti (2007) também defende que a criança deve aprender na interação com o conhecimento/conteúdo, mas principalmente na interação com a professora e com seus colegas.

As relações que envolvem professores, estudantes e o conhecimento na sala de aula são muito complexas e não se limitam aos métodos de ensino ou aos processos de aprendizagem. Na sala de aula, o conhecimento não é apenas transmitido pelo professor, mas, sim, apropriado pelos estudantes, tendo em vista que deve ser disputado, aceito, rejeitado e elaborado no processo concreto de interlocução, pois tudo está relacionado a cultura de cada indivíduo que está inserido no processo de aprendizagem, assim como também se faz presente as culturas da própria escola. Sobre esses aspectos, Zorzi (2003, p.143) acrescenta que:

Sendo um objeto cultural, a língua escrita, portanto, deve ser ensinada para alcançar essa meta, cabe ao adulto torná-la acessível à criança, o que simplifica que ele, adulto, também deverá conhecer de modo muito mais minucioso e aprofundado, aquilo que está se propondo a levar a alguém a aprender.

Notamos com base nessas afirmações, que o coordenador pedagógico deve, antes de orientar os professores, ter clareza sobre o que pretende orientar a ser ensinado e, nisto, está inclusa a escrita enquanto objeto de conhecimento construído culturalmente pela humanidade.

Do mesmo modo, é necessário que o coordenador tenha domínio das práticas necessárias para ensinar o processo de construção do sistema de escrita alfabética com eficácia, possibilitando uma aprendizagem construída a partir das diversas interações que ocorrem entre

professor e estudantes, entre os próprios estudantes e ainda entre o espaço escolar e os estudantes. Percebemos aqui a presença de três aspectos das culturas organizacionais da escola que estão presentes no processo de alfabetização, que são eles: os significados, as práticas de alfabetização e as interações. Assim sendo, passaremos a discutir separadamente cada um desses aspectos, relacionando-os mais especificamente ao processo de alfabetização das crianças.

### ***2.3.1 Significados em torno da alfabetização***

O coordenador pedagógico deve oportunizar aos professores momentos de estudos e análises de vivências que os levem a compreender que, como professor, precisam mostrar para os estudantes que eles também são alguém que escreve e que a escrita faz parte da sociedade em que vivem eles e os estudantes. Além disso, ele precisa demonstrar que todos precisam da escrita e utilizam-na, mesmo que seja de uma forma indireta, mas que ela está sempre presente no cotidiano da humanidade e precisa ser compreendida, aprendida e utilizada da forma mais proveitosa possível. Assim sendo, o ato de alfabetizar é repleto de significados, os quais norteiam a prática pedagógica daqueles que são responsáveis diretos pelo desenvolvimento desse processo. Trata-se, portanto, de um ritual pelo qual todas as pessoas, em fase escolar, precisam passar para que possam desenvolver, de maneira satisfatória, as atividades e ações exigidas pelo sistema de ensino, as quais implicam atividades voltadas para a cultura letrada (FERREIRO, 2001).

Partindo do pressuposto de que o ato de alfabetizar está permeado pelos significados trazidos pelos professores acerca do que é e como alfabetizar, passa, a partir de então, ser necessário que o coordenador pedagógico reflita em relação a esses significados e o que eles representam para si e para seu grupo de professores no processo de alfabetização. Para compreender esses significados, é válido analisar as ideias acerca da alfabetização, sendo possível destacar duas grandes ideias que norteiam o processo de alfabetização. A primeira ideia está relacionada a uma alfabetização vista como sendo o processo de escrita apenas como um código de transcrição de sons em grafemas, como tratam os defensores da teoria tradicional de ensino. Já a segunda ideia faz referência ao processo de aquisição da escrita como um sistema notacional, como define Morais (2004).

Antes, porém, de adentrar especificamente nessas duas ideias, é importante discutir sobre a premissa de quando iniciar o processo de alfabetização. Alguns estudiosos da área afirmam que a educação infantil não deve ser voltada para a alfabetização e nem mesmo deve ser uma preparação para tal processo, pois as crianças precisam ser desenvolvidas de forma integral, conforme está presente inclusive na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, onde estabelece em seu art. 29, que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 2013).

Outros estudiosos afirmam que o processo de alfabetização deve ser sim iniciado ainda na educação infantil, considerando que esse processo faz parte das vivências da criança desde muito pequena em seu contexto familiar, cultural e social e, portanto, está presente em seu desenvolvimento integral.

Claro que esses estudiosos defendem o desenvolvimento da criança, o respeito a seus interesses, tempo e processos de desenvolvimento, mas afirmam que é um processo natural que não deve ser negado à criança, uma vez que a escrita está presente em seu cotidiano. Nesse contexto, Soares (2020, p. 61) afirma que:

As crianças desde muito pequenas desenham supondo que estão, assim, “escrevendo”: entendem que escrever é representar aquilo de que se fala, os significados, tal como faziam os primeiros sistemas de escrita [...]. À medida, porém, que vivenciam o uso da escrita em seu contexto familiar, cultural e escolar, as crianças vão percebendo que escrita não é desenho, são traços, riscos, linhas sinuosas, e então, passam a “escrever” imitando essas formas arbitrárias. É o início de uma evolução que levará as crianças, ao longo da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, à progressiva compreensão da escrita como representação dos sons da fala, dos significantes. Essa progressiva compreensão é revelada por escritas espontâneas, inventadas pela criança.

Assim sendo, é possível compreender que as crianças pensam sobre a escrita desde muito cedo, antes ainda de entrar na escola, pois esse contato está presente no ambiente social e familiar, antes mesmo do ambiente escolar.

Para estudiosos como Soares (2020), a escrita deve ser ofertada à criança desde a educação infantil não como obrigatoriedade de alfabetização, mas permitindo que a criança conheça, vivencie, analise e construa suas próprias hipóteses. Tais hipóteses irão evoluindo de acordo com o amadurecimento da criança em relação à compreensão do sistema de escrita alfabética. Concordando com esse pensamento defendido por Soares, Morais (2020, p. 24)

afirma que “os textos precisam estar nas salas de aula desde o começo da educação infantil”. Nesse contexto, fica evidente que não se trata de alfabetizar na educação infantil, mas de ofertar às crianças, desde a educação infantil, a escrita de uma forma completa e com possibilidades de análise da criança, permitindo informações necessárias à construção consciente do sistema de escrita alfabética.

Mais uma vez, Morais (2020, p. 24) se manifesta, de maneira clara, afirmando ser necessário que “a escola permita às crianças viver práticas de leitura e produção de gêneros textuais diversificados (e que no último ano da educação infantil e no ciclo de alfabetização assegure também momentos diários de reflexão sobre a notação alfabética)”. Essa reflexão é importante, porque permite que a criança pense sobre a escrita, analise as partes orais das palavras e assim, possa (re)construir suas hipóteses até descobrir o que a escrita nota e como ela realiza essa notação.

Ainda sobre essa reflexão, esta pode ser desenvolvida através de atividades lúdicas, pois, de acordo com Morais (2020), o ensino que visa desenvolver a consciência fonológica pode e deve ter um sentido lúdico e de promoção da curiosidade, considerando que:

Brincar é constitutivo da condição da criança, independentemente da época, da origem sociocultural ou do local de nascimento. Brincar com palavras, desde a infância, é muito frequente na maioria das culturas que conhecemos. Por isso, no lugar de “treinamentos” insípidos ou enfadonhos, julgamos mais adequado criarmos situações lúdicas em que, prazerosamente, as crianças exerçam a curiosidade sobre palavras (MORAIS, 2020, p.225).

Compreendemos que o trabalho com o processo de aquisição da escrita, precisa ser realizado envolvendo brincadeiras e jogos didaticamente planejados para tal fim. Pois, possibilita que as crianças se familiarizem com a leitura e a escrita, despertando o gosto e sendo capaz de explorar prazerosamente as descobertas acerca do sistema de escrita alfabética. Importante salientar que, de acordo com esse mesmo autor, se faz necessário, ainda respeitar o processo evolutivo da criança e reconhecer que se a criança ainda não domina as habilidades necessárias para analisar as partes orais da palavra, ela precisa de ajuda para refletir sobre esses aspectos que ainda não domina. E essa ajuda deve ser realizada através de jogos e brincadeiras, para que a criança possa refletir e compreender tais aspectos envolvida no prazer da descoberta.

Portanto, podemos defender que se trata de um trabalho voltado para a consciência fonológica, para o trabalho com gêneros textuais diversificados, oportunizando experiências prazerosas e significativas e não apenas ensinar letras aleatórias, soltas e em ordem sem significados e sem sentido para a criança. Nessa perspectiva de um ensino significativo e

prazeroso, é possível ainda destacar a importância da afetividade nas relações de interação entre professor e alunos. Essa necessidade é justificada quando relacionamos com a afirmativa de Wallon (1968) que considera que a afetividade possibilita o avanço no campo intelectual o que nos leva a pensar a importância do papel do professor no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita.

Ainda sobre afetividade, Cunha (2012), diz que “A escola precisa, nesse contexto, afetar o educando de maneira profícua, despertando-lhe o amor e o interesse. Ainda que ele não tenha propensão para amar algum conteúdo acadêmico, poderá amar quem o educa. Bem será se amar os dois”. Assim, destacamos que as emoções e o afeto têm assumido um grande papel no contexto escolar e que as relações entre o professor e o aluno, faz toda diferença. Quando o professor é afetivo a aprendizagem acontece mais facilmente e com maior disponibilidade por parte da criança.

Retomando as duas ideias citadas anteriormente, analisaremos aqui a primeira ideia sobre a perspectiva de alfabetização considerando que a aprendizagem do sistema de escrita seja simplesmente um código por meio do qual ocorre a transcrição de sons em grafemas para escrever e de grafemas em sons para ler. Diante disso, os coordenadores pedagógicos que acreditam nessa ideia de alfabetização, consideram que essa aprendizagem ocorre através de atividades que envolvam os aspectos de discriminação visual e auditiva, coordenações sensoriais e motoras, sendo essas habilidades de peso fundamental para o processo de alfabetização. Ainda nessa concepção de alfabetização, as crianças são vistas como folhas em branco que chegam à escola sem nada saber e que para aprender é apenas necessário receber informações sobre as letras e o seu valor sonoro, para que memorizem o nome e o traçado das letras através de atividades repetitivas das correspondências do som e da grafia das letras, decorando-as e, assim, se alfabetizando.

Um outro significado que é representado por essa visão de alfabetização está relacionado ao erro. Sobre ele, Morais (2012, p. 35) explica que:

Como o aprendiz é visto como uma esponja que absorve informações do exterior sem transformá-las, o erro está proibido. É por isso que os métodos tradicionais nunca deixam o estudante escrever tal como ele acha que as palavras devem ser escritas. Tal como no behaviorismo de Skinner – que também adota uma visão empirista/associacionista – o erro tem que ser banido da situação de ensino-aprendizagem para que a criança, em sua passividade, não “fixe” as formas de escrita não convencionais.

Mediante essa perspectiva de alfabetização, os coordenadores pedagógicos acreditam que quando uma criança erra ela precisa apagar o erro e escrever da forma correta, pois deixar o erro registrado pode representar uma outra maneira de escrita. Trata-se, nesse caso, de uma maneira errônea que a criança pode guardar em sua memória e ao invés de decorar a escrita correta das palavras ela iria memorizar a escrita errada e assim não aprenderia a ler e a escrever. Aqui, o coordenador pedagógico não orienta intervenções reflexivas que levem a criança a pensar sobre o que escreveu, não permitindo que analisem o que faltou em sua escrita para que ficasse correta convencionalmente. Logo, não há uma ideia de construção, mas, sim, de memorização, na qual a criança deve armazenar em sua memória apenas as formas corretas de escrita para que se torne alfabetizada.

Considerando toda essa sistematização de alfabetização, o fracasso escolar é considerado como sendo particular do próprio estudante. Se a criança é inteligente, ela vai memorizar e interiorizar todos os sons e os traçados das letras e irá aprender; se ela não se interessa ou é menos inteligente, ou ainda apresenta algum problema de ordem neurológica, ela irá fracassar. Para Soares (2018), a perspectiva psicológica foi dominada pela ênfase nas relações entre inteligência (QI) e alfabetização e nas relações entre os aspectos fisiológicos e neurológicos e os aspectos psicológicos da alfabetização. Ainda segundo essa autora, a referida visão de alfabetização, que dominou durante muito tempo os estudos e as pesquisas na área:

Explica o papel desempenhado pela “ideologia do dom” na justificativa do fracasso em alfabetização (sucesso/fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita dependentes de QI e de aptidões específicas), a atribuição da responsabilidade por esse fracasso às chamadas “disfunções psiconeurológicas” da aprendizagem da leitura e da escrita (afasia, dislexia, disgrafia, disortografia, disfunção cerebral mínima etc.) e a consequente utilização de testes psicológicos e testes “de prontidão” como medidas das condições intelectuais, fisiológicas e neurológicas da criança para a alfabetização (SOARES, 2012, p.20).

Diante dessa justificativa do fracasso escolar, fica claro que é atribuído à criança o insucesso escolar, pois para aprender é preciso ser inteligente e estar com todas as funções psicológicas e neurológicas em perfeito funcionamento. Nesse contexto, a aprendizagem ocorre de fora para dentro e é suficiente que a criança memorize e internalize o que lhe está sendo ensinado, pois essas funções atendem às especificidades da aprendizagem. Quando essa aprendizagem não ocorre, é porque algo não está funcionando corretamente, ou seja, a criança apresenta algum problema de ordem psicológica e ou neurológica, tornando-se, portanto, incapaz de aprender a ler e escrever ou seja, incapaz de alfabetizar-se.



O segundo ponto de vista sobre a alfabetização, em contradição ao anterior, traz a visão de que o processo de alfabetização não é simplesmente um código de transcrição de sons em grafemas, mas um sistema notacional como define Morais (2012). Nessa visão, o sistema de escrita alfabética deixa de ser visto simplesmente como processos que envolviam discriminação visual e auditiva, coordenações sensoriais e motoras e passa a ser um sistema em que seu aprendizado é um processo cognitivo complexo. Nele, as habilidades motoras e perceptivas não são fundamentais e as funções cognitivas passam a ter maior evidência, uma vez que será necessário que as crianças compreendam e reconstruam o sistema de escrita alfabética.

Nessa perspectiva, faz-se necessário uma série de mudanças relacionadas às metodologias e as atividades que serão utilizadas para que a criança domine as convenções de letra e fonema e, assim, seja alfabetizada com respeito a sua evolução cognitiva. Paralelamente a essas mudanças de concepção, é inserido a esse processo de construção da aprendizagem o termo “letramento”, termo que está relacionado ao uso social da escrita. Apesar de existirem diferenças específicas entre alfabetização e letramento, existe também uma relação entre ambos, relação essa que os torna indissociáveis e interdependentes, de acordo com Soares (2018).

Especificando essa indissociabilidade e essa interdependência, Soares (2018, p.45) explicita que alfabetização e letramento são processos:

Interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Diante dessa nova perspectiva de alfabetização, surgida a partir dos estudos relacionados a psicogênese da língua escrita e divulgada pela obra e pela atuação formativa de Emília Ferreiro, como explicita Soares (2018), o processo de aprendizagem da escrita segue novos caminhos e os coordenadores pedagógicos que seguem a essa linha de pensamento alinham-se a novos significados.

Esses significados fazem referência às mudanças conceituais de alfabetização. A partir de então, o processo de aquisição da escrita passa a ser compreendido e orientado como um processo complexo e reflexivo em que a criança elabora internamente suas próprias hipóteses. Na elaboração dessas hipóteses a criança passa por conflitos que conduz a criança a superar os desafios encontrados no percurso da construção de sua aprendizagem. Diante dessa

perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 212), ao analisarem sua pesquisa com crianças em idade de alfabetização, afirmam que a coexistência de formas fixas de escrita com a hipótese silábica é fonte de múltiplos conflitos da maior importância para o desenvolvimento posterior do processo.

Assim, mediante os desafios propostos e as experiências vivenciadas com a escrita, essas hipóteses entram em conflito pela própria criança, a qual, partindo desses conflitos, vai reelaborando suas próprias hipóteses e elaborando novas suposições até compreender, de fato, o que a escrita representa e como ela representa, ao mesmo tempo em que percebe em suas interações o uso social dessa escrita. Considerando que a aprendizagem passa agora a ser vista como um desenvolvimento interno, que se dá de dentro para fora, ou seja, inicia internamente e só depois esse aprendizado vai sendo socializado externamente, ocorre uma mudança nos significados que o coordenador pedagógico elabora e internaliza em sua maneira de trabalhar com relação ao processo de alfabetização e de letramento.

Essas mudanças são referentes à compreensão acerca de como a criança aprende, quais as metodologias e estratégias necessárias para que uma criança seja alfabetizada e ainda: quais as relações da escrita com a vida cotidiana das crianças, quais os usos sociais que essa criança que aprende a escrita, faz com ela. O coordenador pedagógico passa a compreender que a criança não é uma “tábula rasa” ao chegar na escola, que é quando inicia seu processo escolar. Ela traz consigo conhecimentos que foram previamente construídos a partir de suas vivências e interações familiares e sociais com a escrita. Partindo desses conhecimentos prévios, é possível conduzir esse processo de alfabetização, proporcionando à criança condições de construir ativa e participativamente a aprendizagem da leitura e da escrita, compreendendo a importância para a sociedade em que vive e, assim, alfabetizando-se e letrando-se simultaneamente. Portanto, tomando como base essa nova perspectiva, o coordenador pedagógico deve orientar os professores a conduzir um trabalho baseado no conhecimento prévio, nas mudanças dos níveis, valorizando cada uma das hipóteses apresentadas pelas crianças.

De acordo com Soares (2018), a perspectiva psicogenética alterou profundamente a concepção do processo de construção da língua escrita pela criança, sendo que a criança:

Deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais” – e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para

ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler” (SOARES, 2018, p.39).

Partindo dessa visão psicogenética de aprendizagem da língua escrita, passamos a compreender que não existe necessidade de “pré-requisitos” para a alfabetização, pois não há um momento em que a criança esteja “pronta” para ser alfabetizada.

Em consonância com as reflexões de Soares (2018), compreendemos que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento na relação da criança com o objeto: a “língua escrita”. Assim sendo, outra mudança significativa está relacionada à maneira pela qual o coordenador pedagógico compreende as dificuldades da criança, antes consideradas como “deficiências” ou “disfunções” e agora vistas como parte do processo de construção, passando a ser chamado de “erro construtivo”. Em outros termos, isso implica dizer que errar faz parte do processo de construção da aprendizagem, pois está relacionado às hipóteses que a criança elabora quando procura compreender o sistema de escrita alfabética. O erro representa, portanto, o modo como a criança pensa a escrita e através dele surgem os conflitos que conduzirão a criança a re(elaborar) suas hipóteses.

Esses mesmos “erros” permitem ao coordenador pedagógico perceber de que maneira a criança, naquele momento, está compreendendo a escrita para que possa orientar seus professores a planejarem estratégias e usar materiais eficientes nas intervenções que precisa ser feita para contribuir com a construção da aprendizagem da criança. Assim, o erro não é mais algo a ser eliminado, mas, sim, um importante aliado no processo de construção da aprendizagem. Nessa visão de alfabetização e letramento, o papel do professor deixa de ser daquele que sabe e ensina através do repasse de informações já estabelecidas por quem já está alfabetizado e compreende o sistema de escrita alfabético.

O professor passa a fazer o papel de um mediador que provoca, desperta, problematiza as ideias das crianças, questionando suas hipóteses e colocando-as em necessidade de refletir sobre o que pensam sobre a escrita, bem como comparando suas criações com as criações de seus pares. O professor age sem considerar que a criança tenha “falhas” ou “deficiências”, mas tão somente alguns desafios na construção da escrita, para os quais ele busca contribuir. A criança em processo de construção do sistema de escrita alfabética e, por isso, vivenciando experiências novas quanto ao seu uso social e legado cultural.

Pensando nas diversas práticas sociais a serem desenvolvidas e vivenciadas pela criança na sociedade em que vivem, podemos destacar o trabalho relacionado a outras áreas do

conhecimento. Dentre essas áreas é possível destacar a matemática concordando com o exposto em Brasil (2014, p.10), onde afirma que:

A pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, de tal forma que isso lhe permita inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, enfrentando desafios e demandas sociais. Para que isso aconteça, não basta apenas o domínio dos conhecimentos relacionados à linguagem: é necessário também um amplo domínio de outras disciplinas como a matemática, no qual os números e o sistema de numeração decimal são fundamentais, mas não são os únicos aspectos que devem ser abordados na escola.

Compreendemos, então, que o processo de alfabetização e letramento vai além do sistema de escrita alfabética e se estende a outros conhecimentos relacionados a outras áreas do conhecimento, como a matemática. Isso é o que Brasil (2014, p. 15) denomina de Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento, sendo que essa Alfabetização Matemática impõe o constante diálogo com outras áreas do conhecimento e, principalmente, com as práticas sociais.

Até aqui procuramos explicitar os significados que o coordenador pedagógico pode atribuir ao processo de alfabetização a partir de duas ideias diferentes acerca desse processo. Tomando como base as mesmas ideias, procuraremos adentrar, mais especificamente, nas práticas pedagógicas que norteiam o trabalho dos coordenadores pedagógicos, considerando cada uma das ideias citadas anteriormente.

### ***2.3.2 Práticas de Alfabetização***

Quando a ideia de alfabetização está relacionada a esse processo apenas como um código de transcrição de sons em grafemas (escrita) e de grafema em sons (leitura), os coordenadores pedagógicos orientam seus professores a desenvolverem seus trabalhos a partir dessa ótica tendendo a desenvolver práticas pedagógicas que se mantêm no campo da repetição, da memorização, treinando o traçado das letras e seus sons. Nessa ideia estão presentes os métodos sintéticos, dentre os quais se destacam o alfabético, o silábico e o fônico, sendo que os dois últimos representam os métodos mais usados no Brasil, como afirma Morais (2012). Quanto a esses métodos, o mesmo autor, afirma está presente uma única e comum teoria de conhecimento subjacente que traz a visão empirista/associacionista de aprendizagem, considerando que:

O aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) e recebendo informações prontas do exterior (explicações sobre as relações entre letras e sons) que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização (das tais

relações entre letra e som), passariam a ser suas. A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo (MORAIS, 2012, p 27).

Diante dessa perspectiva de aprendizagem, o professor que trabalha com essa ideia, íntegra como significado uma alfabetização na qual as crianças não trazem nenhum conhecimento ou até mesmo pensamento em relação à escrita até chegar na escola e, que a partir do momento que adentram na escola é que passam a ter os primeiros contatos com a escrita. Como as práticas pedagógicas seguem os significados que o coordenador pedagógico atribui ao que é e como se ensina a alfabetização, esse profissional fará e orientará o uso de metodologias que atendam ao que acreditam. Assim a metodologia de trabalho adotado pelas cartilhas, Marcilio (2016) é baseado em atividades de repetição e memorização, partindo das partes menores com informações relacionadas às letras e seu valor sonoro, sendo necessário aprender as letras do alfabeto seguindo uma ordem, depois as famílias silábicas para só depois chegar às palavras, sendo estas formadas apenas pelas famílias já trabalhadas, chegando posteriormente ao uso de texto que apenas representavam um amontoado de frases e não mantinham uma sequência lógica de ideias, com coerência e coesão e nenhuma relação com situações reais do cotidiano das crianças.

Dando continuidade aos métodos de alfabetização ainda temos os métodos analíticos tais como os métodos da palavração, da sentencição e o método global ou dos contos, que apesar de iniciar o processo partindo de unidades maiores para menores, permaneciam com a ideia de que a escrita era apenas um código de transcrição da linguagem oral, como afirma Morais (2012). E, portanto, as práticas não mudavam muito, pois a ideia de que se aprendia através da memorização dos traçados e dos sons das letras era o que prevalecia, logo, era apenas necessário listar as correspondências entre letras e fonemas, sendo a codificação e a decodificação a essência da alfabetização.

Quanto às diferenças entre os métodos sintéticos e analíticos, apenas surgem no início do trabalho, pois ao final a condução é praticamente a mesma, assim aponta Morais (2012, p. 30), ao expor sobre eles:

No grupo dos métodos analíticos, temos três tipos principais: a palavração, a sentencição e o método global (ou “dos contos”, ou “das historietas”). Todos irão levar o estudante a, no final, trabalhar com as unidades menores (sílabas, letras, fonemas), que caracterizam os métodos do primeiro grupo (referência aos métodos sintéticos – grifo nosso). Mas propõem que, por razões de tipo perceptivo e motivacional, seria adequado começar com unidades maiores, que “têm um

significado” (palavras, frases, histórias), e, pouco a pouco levar os estudantes a analisá-las, isto é, a “parti-las em pedaços menores”.

Portanto, os chamados métodos tradicionais de alfabetização, como explicita Morais (2012), apesar das diferenças entre os tipos de métodos, permanecem com práticas de alfabetização que não levam as crianças a refletirem sobre o sistema de escrita e sim apenas copiar, repetir e memorizar os códigos transmitidos por aqueles que já conhecem o sistema de escrita. Mesmo quando os métodos passaram a adotar os trabalhos com textos esses eram textos sem coerência, que eram feitos exclusivamente para leitura, não traziam uma contextualidade, não retratavam realidades, eram simplesmente um amontoado de frases sem sentido e sem conexão, portanto não traziam verdadeiramente uma significação, não podiam ser considerados textos de uso social.

No entanto, com a mudança de visão do que é alfabetização, onde se considera que o sistema de escrita alfabética passa a ser um sistema notacional, no qual a criança precisa descobrir o que a escrita nota e como a escrita nota, como afirma Morais (2012) e ainda considerando as descobertas de Ferreiro e Teberosky (1999), teoria em que o sistema de escrita é construído internamente pela criança que elabora suas hipóteses a partir de vivências e experiências, tanto familiares quanto sociais, e ainda que essas hipóteses se iniciam antes que a criança chegue à escola, ocorreram também mudanças nas práticas pedagógicas voltadas para o processo de aprendizagem, mais especificamente da alfabetização.

Quando a aprendizagem da escrita é compreendida como a apropriação de um sistema notacional, as práticas pedagógicas adotadas e orientadas pelos coordenadores pedagógicos passam a ser mais reflexivas. A escrita é analisada, comparada e representa as ideias ou hipóteses, que as crianças elaboram ao tentar descobrir os segredos dessa prática social. As práticas pedagógicas assim guiadas, permitem que as crianças expressem seus pensamentos utilizando-se, para isso, de atividades de escrita espontânea e de composição de palavras, de modo que cada parte seja analisada, observando a ordem, a quantidade de letras e fazendo relações com seus sons e seus traçados de forma reflexiva e não como mera repetição. Para que essas práticas sejam conduzidas com sucesso, faz-se necessário que haja planejamento e avaliação, conforme explicitado por Zabala (1998).

Para este autor:

O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados (ZABALA, 1998, p. 17).

Assim, compreendemos que a prática pedagógica precisa ser planejada e avaliada, pois é o planejamento que vai nortear a prática que será desenvolvida, os objetivos que se pretende alcançar e como trabalhar para atingir os objetivos propostos.

Durante esse processo de condução da prática pedagógica, é necessário que haja avaliação como elemento mediador entre o que foi planejado e o que foi realizado, observando seus resultados. A partir dessa avaliação, o docente terá novos argumentos para continuar exercendo sua prática, refletindo sobre o que foi realizado, o que precisa ser feito e como será conduzido o processo para que a aprendizagem ocorra positivamente. Detalhando um pouco mais, Zabala (1998) fala sobre os elementos que configuram a prática. Para ele:

Se examinamos uma das unidades mais elementares que constitui os processos de ensino/aprendizagem e que ao mesmo tempo possui em seu conjunto todas as variáveis que incidem nestes processos, veremos que se trata do que se denomina atividade ou tarefa (ZABALA, 1998, p. 17).

Assim, a atividade ou tarefa é um dos elementos básicos da prática educativa, e, por isso, precisa atender as necessidades e expectativas do processo de ensino aprendizagem. Essas práticas devem ser desenvolvidas através de uma diversificação de atividades que proporcionam liberdade de construção e entre elas podemos destacar: os jogos, as brincadeiras, as dinâmicas e as atividades de consciência fonológica. Esse trabalho com atividades ou tarefas pode ser desenvolvido através de sequências didáticas que de acordo com Zabala (2010, p.146-147) são a maneira de:

Encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, sobretudo, pelo sentido que adquirem sobre uma sequência orientada para a construção de objetivos educacionais.

Portanto, trabalhar com sequências didáticas permite desenvolver atividades em sequência que ofereçam vivências e experimentação a partir de temáticas que façam sentido para as crianças. A intenção é a de que tais atividades despertem nelas o desejo de aprender, compreendendo a necessidade e o significado de aprender a ler e escrever, atribuindo, assim, um significado ao processo de construção da aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Tudo isso está relacionado com a ludicidade, pois, conforme Morais (2020), a ludicidade pode ser casada a situações bem mais reflexivas e menos padronizadas quanto à fixidez dos conteúdos e da ordem das atividades.

Esse mesmo autor relaciona atividades de reflexão da escrita com ludicidade, quando afirma que:

A conjugação de atividades de reflexão fonológica com outras atividades lúdicas de leitura e escrita de palavras – como a resolução de um caça-palavras ou o preenchimento de cruzadinhas – em que cada palavra contém as correspondências letra-som que se está querendo sistematizar ajuda a criança a melhor internalizar as convenções em pauta (MORAIS, 2020, p. 210/211).

Essas atividades lúdicas são desenvolvidas através de jogos e brincadeiras diversas e estas contribuem para que as crianças aprendam com prazer. Pois a ludicidade está presente no universo infantil, e proporciona um aprendizado dinâmico e prazeroso, no qual as crianças através das brincadeiras desenvolvem várias das habilidades necessárias para compreender o sistema alfabético de escrita.

Nessa perspectiva de alfabetização, destacam-se ainda as mudanças relacionadas à avaliação, pois, anteriormente, a avaliação era considerada apenas como algo para medir o conhecimento das crianças e, portanto, para dar uma nota e punir os que não haviam aprendido.

A aplicação desse modelo de avaliação ocorria tradicionalmente no final de cada mês ou período para determinar se a criança seria aprovada ou reprovada. Com os estudos sobre a psicogênese da língua escrita e a compreensão de que a criança formula suas hipóteses próprias, a avaliação passa a ser vista como um instrumento para diagnosticar, o que Zabala (1998) chama de avaliação inicial. Esta é usada para perceber como a criança está pensando a escrita, em que hipótese a criança se baseia e que segredos da escrita ela já descobriu. Além disso, busca compreender como a criança representa o que descobriu para que se possa partir dos conhecimentos já construídos em busca do que está mais próximo, e ainda precisa ser compreendido. Isso é o que Vygotsky (1991) chama de zona de desenvolvimento proximal, a qual é composta pela distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial das crianças.

Para desenvolver atividades que atendam a zona de desenvolvimento proximal aqui mencionada, Soares (2020) aborda um elemento essencial. Segundo essa autora:

Diagnosticar o nível de compreensão da escrita em que se encontram as crianças tem, para a ação educativa de alfabetizar em situação escolar, objetivos pedagógicos: a partir desse diagnóstico, podem ser definidos procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientem as crianças a progredir, a avançar de um nível ao seguinte (SOARES, 2020, p. 57).

Nesse sentido, o diagnóstico é um importante aliado na prática pedagógica e mais precisamente na prática de alfabetização, pois é necessário saber quais os conhecimentos que a



criança traz consigo ao adentrar na escola, o que ela precisa aprender e, então, planejar o como essas aprendizagens serão conduzidas no decorrer do percurso escolar daquelas crianças.

Partindo desse diagnóstico inicial, de acordo com Soares, 2020, p. 53, “cabe à escola, conhecendo o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançado pela criança e partindo dele, orientá-la para que avance em direção ao nível que ela já tem possibilidade de alcançar. Essa visão está relacionada ao que Vygotsky (1999) conceituou de zona de desenvolvimento potencial ou proximal. É nesse intervalo que o professor pode agir, estimulando a criança através de desafios que se aproximem dos conhecimentos já dominados pelas crianças e aqueles que precisam construir, mas que ainda requerem ajuda para conseguir, até que avancem. Isso se justifica porque as aprendizagens devem ser construídas pelas crianças e mediadas pelo professor a partir do diagnóstico inicial.

Essa atuação a partir do diagnóstico inicial caracteriza a necessidade de considerar os conhecimentos prévios dos alunos e partir desses conhecimentos para estabelecer uma relação entre o que as crianças sabem e o que precisam aprender. Assim, teremos a necessidade da intervenção pedagógica, considerando que sua importância se dá a partir das finalidades, propósitos e objetivos gerais do ensino, conforme Zabala (1998).

Segundo esse mesmo autor:

Em cada caso utilizamos uma forma de ensinar adequada às necessidades do aluno. Segundo as características de cada um dos meninos e meninas, estabelecendo um tipo de atividade que constitui um desafio alcançável, mas um verdadeiro desafio e, depois, lhes oferecemos a ajuda necessária para superá-lo. [...]. Podemos observar que se trata de uma forma de intervenção (ZABALA, 1998, p. 35)

Percebemos, que a intervenção pedagógica está diretamente relacionada aos conhecimentos prévios que devem ser identificados no diagnóstico inicial. Na sequência, partindo do que a criança já sabe, é estabelecido o que ela precisa aprender e quais desafios podem ser colocados de acordo com cada realidade. Configurando na intervenção pedagógica que ajudará as crianças a evoluírem em seu processo de aprendizagem da escrita alfabética.

Todas essas práticas podem ser desenvolvidas através do uso dos materiais didáticos para a alfabetização. Materiais esses que podem e devem ser diversos e não fixos, pois precisam contemplar a diversidade apresentada no desenvolvimento das crianças do ciclo de alfabetização. Essa diversidade se justifica, porque, de acordo com Freitas (2009):

Nenhum material didático pode, por mais bem elaborado que seja, garantir, por si só, a qualidade e a efetividade do processo de ensino e aprendizagem. Eles cumprem a

função de mediação e não podem ser utilizados como se fossem começo, meio e fim de um processo didático (FREITAS, 2009, p.23)

Compreendemos, portanto, que o professor não pode fixar seu currículo a partir de um único material. O material didático utilizado nas salas de alfabetização devem ser os mais variados possíveis. Para que assim, seja permitido atender as especificidades que o processo de aprendizagem, mais especificamente de alfabetização, impõe. Assim, acreditamos, que esse processo seja desenvolvido garantindo que as crianças sejam verdadeiramente alfabetizadas.

Em todo esse trabalho voltado para o ciclo de alfabetização, através de atividades diversas e lúdicas, planejamento, avaliação, diagnóstico inicial, intervenção pedagógica e materiais didáticos diversos, consideramos, ainda, a necessidade de uma abordagem voltada para a afetividade, pois, de acordo com Palandrani (2012):

A afetividade no processo ensino aprendizagem fará com que a criança consiga interagir com o meio no qual está inserida, tais como: os colegas, professores e família. O fato de sentir-se segura em sua zona de conforto implicará em resultados positivos para o seu desenvolvimento (PALANDRANI, 2012, p. 13).

Supomos, nesse processo, que as práticas pedagógicas estarão voltadas para atividades de reflexão, análise, experimentação, verificação, entre outras, a partir de uma diversificação de textos reais e presentes no cotidiano das crianças nas vivências familiares e sociais. Vivências essas, que ao serem abordadas precisam fazer com que as crianças se sintam seguras, confiantes e capazes e por isso Zabala (1998) afirma que é preciso:

Criar um ambiente seguro e ordenado, que ofereça a todos os alunos a oportunidade de participar, num clima com multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a coesão do grupo. Interações essas precedidas pelo afeto, que contemplem a possibilidade de se engajar e realizar as modificações oportunas (ZABALA, 1998, p. 100).

Nessa perspectiva de um trabalho de cooperação e coesão do grupo, trazemos a margem outra dimensão da prática pedagógica. Dimensão essa, que diz respeito ao trabalho em grupo defendido por Zabala (1998) que define os agrupamentos como sendo:

A forma de estruturar os diferentes alunos e a dinâmica grupal que se estabelece, configuram uma determinada organização social da aula em que os meninos e as meninas convivem, trabalham e se relacionam segundo modelos nos quais o grande grupo, ou grupos fixos e variáveis permitem e contribuem de uma forma determinada para o trabalho coletivo e pessoal e sua formação (ZABALA, 1998, p. 20).

Desta maneira, os agrupamentos de alunos são definidos como uma importante variável da prática pedagógica, a qual permite que as crianças interajam entre elas e compartilhem aprendizagens. Com essas trocas de aprendizagens, de experiências as crianças

contribuem não apenas com seu desenvolvimento próprio, mas com o aprendizado de todos. E nessa premissa, relacionando a alfabetização, Soares (2020), esclarece que:

No processo de alfabetização em sala de aula, considerando-se a dificuldade de trabalhar individualmente com cada criança, é necessário definir atividades que podem ser realizadas por toda a turma, quando as diferenças de níveis são pequenas, e atividades diferenciadas para grupos, de preferência reunindo crianças de níveis adjacentes, de modo que possam colaborar umas com outras (SOARES, 2020, p. 115).

Assim, evidenciamos, que o trabalho, com os agrupamentos de alunos, colabora com a construção da aprendizagem de todas as crianças, através das interações e da troca de experiências que cada criança traz consigo, pois nenhuma criança é vazia de saber, todas são capazes de ensinar e de aprender através das interações. Mas, além dessa característica uma outra foi explicitada, que é a contribuição com a condução da prática do professor em sala de aula. E isso se justifica, quando a autora cita a dificuldade de trabalhar com cada criança. E então compreendemos que ao propor atividades em grupos, ocorre uma redução dos acompanhamentos e direcionamentos que é necessário fazer em sala de aula, pois assim o professor atende a grupos de crianças a cada intervenção e não a cada uma individualmente.

Nesse atendimento, as especificidades e as diferenças de aprendizagem das crianças, podemos mencionar as diversidades de aprendizagens, de níveis de desenvolvimento e por que não dizer da necessidade da inclusão das crianças com deficiência. Deficiências essas que são diversas e nos alerta de que somos antes de tudo, humanos, portanto, diferentes, com particularidades inerentes a cada um individualmente. Não vamos nos deter aqui a discussão da inclusão, pois esse é uma temática que merece um grande aprofundamento teórico e reflexivo. Mas, apenas refletir sobre a necessidade de respeitar, valorizar e trabalhar cada criança do ciclo de alfabetização com as devidas intervenções pedagógicas que cada uma delas necessita, independentemente de apresentarem deficiências (intelectuais, mentais, físicas, múltiplas) ou não. Como afirma Soares (2020) todas as crianças são capazes de aprender a ler e a escrever.

Buscando esclarecer o trabalho com o atendimento as diversidades, não exatamente com a inclusão, mas como a inclusão busca de uma certa forma trabalhar a partir das e com as diferenças, podemos citar Zabala (1998), quando se refere ao atendimento de crianças com dificuldades de interação e de aprendizagem e nos diz que:

Em cada caso utilizamos uma forma de ensinar adequada às necessidades do aluno. Segundo as características de cada um dos meninos e meninas, estabelecemos um tipo de atividade que constitui um desafio alcançável. [...] Podemos observar que se trata de uma forma de intervenção extremamente complexa, com uma autêntica atenção à diversidade (ZABALA, 1998, p. 35).

Dessa maneira, precisamos ressaltar que não estamos minimizando a inclusão somente as diferenças de aprendizagem e as dificuldades de interação e do processo de desenvolvimento das crianças, nem tão pouco ao simples atendimento à diversidade. Temos consciência que a inclusão vai muito mais além dessas características. Porém estamos deduzindo que no processo de alfabetização se faz necessário um atendimento à diversidade de aprendizagens encontradas nas escolas. Para que, com um trabalho direcionado e adequado as individualidades e ao grupo é possível que todas as crianças sejam alfabetizadas, independentemente de ser ou não, uma criança com deficiência.

Assim, o processo de alfabetização ocorre ao mesmo tempo que a escrita é abordada como cultura historicamente construída e socialmente utilizada pelo homem em função do atendimento às necessidades específicas do ser humano. Para isso, elementos próprios da alfabetização precisam estar presentes, como: conhecimento e compreensão do sistema de escrita alfabética, e elementos do letramento, usos e práticas sociais do sistema de escrita alfabética. Assim, as crianças serão alfabetizadas e letradas em um processo no qual os dois conceitos se entrelaçam e dão significado à construção do aprendizado, através de práticas de alfabetização que evidenciam a ludicidade, a afetividades nas atividades diversas organizadas sequencialmente para atender as especificidades de todas as crianças.

### ***2.3.3 Interações acerca do processo de alfabetização***

Dando continuidade aos aspectos da cultura organizacional da escola, e considerando as duas visões relacionadas ao processo de alfabetização, anteriormente citados, passaremos a analisar um outro aspecto das culturas organizacionais da escola e do processo de alfabetização, que são as interações. Essas interações ocorrem entre os(as) professores(as) e as crianças, entre as próprias crianças e entre a criança e o ambiente escolar. Nesta relação estão envolvidos os demais profissionais da escola com ênfase no coordenador pedagógico, o qual atua diretamente no aspecto da aprendizagem escolar. Nesta pesquisa, estamos refletindo, a partir da visão do coordenador pedagógico, como ocorrem essas interações e como elas influenciam no processo de ensino e aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização. Partimos, inicialmente, da concepção de alfabetização em que a escrita é vista simplesmente como um código e seu aprendizado se dá através da memorização e do repasse de informações

já construídas historicamente e culturalmente por aqueles que já dominam o sistema de escrita alfabética.

De acordo com Zabala (1998), nessa perspectiva, o professor desempenha o papel de transmissor de conhecimentos e controlador dos resultados obtidos. Assim, o professor é o dono do saber e cabe a ele apresentar, informar, transmitir o que sabe aos estudantes que são os seres que nada sabem e precisam aprender o que foi histórica e culturalmente construído pela humanidade. Por conseguinte, cria-se uma relação em que o professor é o transmissor e a criança é o receptor de conhecimentos; uma relação direta, sem interlocução, sem diálogo, sem reflexão, sem análise das aprendizagens ou do objeto que está sendo ensinado e aprendido.

Nessa perspectiva, não há respeito aos valores, saberes e características individuais de cada indivíduo envolvido no processo de aprendizagem. A constituição coletiva das culturas organizacionais da escola é, por essa via, negada, pois as culturas organizacionais correspondem ao conjunto de pressupostos básicos desenvolvidos coletivamente diante dos desafios da organização (LÜCK, 2010). Para essa autora:

A cultura organizacional corresponde, portanto, ao conjunto de tradições, conhecimentos, crenças, manifestações pelo senso comum, cujo conteúdo é passado de uns para os outros mediante contato pessoal direto, por comportamentos, atitudes, discursos, relato de histórias, de forma implícita e comumente sem consciência por quem a passa e por quem a recebe (LÜCK, 2010, p. 71).

Considerando a falta de valorização das experiências sociais e culturais vivenciadas coletivamente pela sociedade e por seus membros, uma outra característica a ser analisada está relacionada ao erro. Nessa perspectiva, o erro é visto como algo que precisa ser banido da situação de ensino-aprendizagem, como afirma Morais (2012). Assim, o professor tende a considerar que o estudante não pode errar e na sua relação com os estudantes esse erro é minuciosamente procurado para que seja corrigido. Além disso, o profissional volta seu olhar para o que o estudante errou e não para o que o estudante foi capaz de acertar, ou seja, um único erro obscurece tudo o mais que foi acertado. Afinal, o que está certo nada mais é do que obrigação do estudante, pois o que lhe foi repassado e ensinado deve ser interiorizado e depois exteriorizado nas tarefas e provas (ZABALA, 1998).

Quanto ao estudante, esse é visto como alguém que mostra desatenção, incapacidade de absorver o que lhe fora transmitido. Não há uma relação de compreensão em que o estudante precise de mais tempo ou de uma metodologia diferente para que o aprendizado possa ser construído, nem muito menos que o erro possa representar tentativas de representação das experiências vivenciadas pelas crianças e seus pares. Percebemos, nessa perspectiva, que

não há interação de aprendizagem entre os estudantes, pois se nada sabem, não teriam, portanto, nada a ensinar ou a compartilhar entre eles. Logo, qualquer tipo de diálogo entre os estudantes seria considerado como indisciplina, falta de respeito ao professor e, por isso, faz-se necessária uma intervenção imediata por aquele responsável pelo ensino, possivelmente através de um castigo, para que servisse de exemplo para os demais estudantes.

Nessa perspectiva, a escola considera uma relação direta, sem interação, e o papel de outros profissionais, tal como o coordenador pedagógico, estaria diretamente relacionado às orientações e ao acompanhamento em relação às atividades e as práticas a serem desenvolvidas pelos professores junto a seus estudantes. Supomos que o acompanhamento do coordenador pedagógico em relação aos estudantes se daria ainda na forma de verificação das aprendizagens, momento no qual seria possível perceber, dentro de sua ótica, se o professor trabalhou os conteúdos orientados e ainda se os estudantes aprenderam o que lhes fora ensinado. Portanto, uma relação de orientação, repasse e verificação, sem nenhuma interação e sem levar em consideração nada do que foi discutido, até aqui, em relação ao respeito às culturas organizacionais das escolas.

As diversas relações de interação que ocorrem na escola, nessa visão de ensino, não valorizam os conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes, nem os conhecimentos culturais construídos ao longo da história da sociedade. Nem mesmo a cultura da comunidade local, espaço no qual a criança está inserida cotidianamente, é valorizada. Assim, tem-se uma cultura escolar distante do estudante, da comunidade, das famílias e de todos os atores do processo de ensino aprendizagem, pois não existe um diálogo de interação recíproca entre os indivíduos que orientam, que ensinam e que aprendem.

Partindo para a visão de alfabetização na qual a escrita é concebida como um sistema notacional, as interações passam por várias e significativas mudanças, mudanças estas que se observam nas diversas relações presentes no Ciclo de alfabetização. As interações ocorrem entre professores e estudantes, entre os próprios estudantes e, ainda, entre a escola e os professores. Consideramos como representando a escola, além dos espaços escolares, as figuras dos coordenadores pedagógicos.

Quando se considera que a criança precisa descobrir os segredos do sistema de escrita alfabética e que na caminhada para essas descobertas ela é capaz de refletir, analisar, pensar sobre a escrita, criando hipóteses que são próprias do processo de construção do aprendizado, as interações entre professor e estudante tomam outro sentido. Isso se justifica,

porque se inicia aqui uma relação em que o professor passa a ser um mediador do processo de aprendizagem, representando um par mais experiente que domina o processo de escrita alfabética, mas que não é único que tem conhecimentos. O professor é um condutor de reflexões, de análises, que planeja estratégias, direciona atividades, propõe novos caminhos, compara as aprendizagens iniciais das crianças com o que foi construído durante e no final do processo. Existe, pois, um respeito às vivências da criança, às hipóteses que essa criança construiu através de suas interações familiares e ou sociais.

Essa passa a ser uma relação de reciprocidade, na qual existe uma troca de experiências, de informações. Nessa troca, as culturas de ambos, professor e estudante, estão presentes e atuando na construção da aprendizagem. O processo de alfabetização torna-se, então, construído gradativamente com significado para a criança que ativa e culturalmente participa da sociedade em que vive. Em se tratando das interações, Zabala (1998) argumenta que é:

Todo um conjunto de interações baseadas na atividade conjunta dos estudantes e dos professores, que encontram fundamento na zona de desenvolvimento proximal, que, portanto, vê o ensino como um processo de construção compartilhada de significados, orientados para a autonomia do estudante, e que não opõe a autonomia – como resultado de um processo – a ajuda necessária que este processo exige, sem a qual dificilmente se poderia alcançar com êxito a construção de significados que deveriam caracterizar a aprendizagem escolar (ZABALA, 1998, p.91-92).

O autor explicita a presença do erro, não na perspectiva de um erro qualquer, mas de um erro construtivo, como já mencionado anteriormente. Ou seja, o erro faz parte do processo de construção do aprendizado e o professor passa a tratar esse erro como um direcionamento para perceber a zona de desenvolvimento proximal, partindo da zona de desenvolvimento real. Em outras palavras, o erro agora é um indicativo do que a criança pensa e é capaz de fazer sozinha (zona de desenvolvimento real) e o que ela pode fazer, porém com ajuda para executar (zona de desenvolvimento proximal), está perto, mas ainda não é real. O coordenador pedagógico não estaria orientando o professor a se preocupar em encontrar o erro para corrigir as falhas, mas sim para perceber onde é necessário ainda atuar, intervir ou ainda o que precisa direcionar, questionar, levar a refletir para que a criança vá compreendendo o processo de construção da escrita.

Nesse processo de construção, existem as interações entre os próprios estudantes, os quais trazem conhecimentos de casa e podem compartilhar e interagir entre seus pares, trocando experiências, em uma relação dialética na qual aprendem ao mesmo tempo que podem

ensinar. Falando das interações entre os próprios estudantes, Zabala (1998) explicita que convém trabalhar a potencialidade do grupo cooperativo como ajuda à aprendizagem e como instrumento de apoio emocional. Ele situa o trabalho conjunto em um marco em que o êxito de um implique o êxito dos outros, assim os estudantes podem colaborar uns com os outros em vários aspectos, inclusive com a construção da aprendizagem. Percebemos que nessa visão de alfabetização as interações estão presentes, sendo possível estabelecer uma relação com a cultura organizacional da escola e, nesta, podemos destacar a presença do coordenador pedagógico que surge como mediador das práticas pedagógicas orientadas aos professores, através dos momentos de estudos, planejamentos, e feedback de acompanhamentos realizados entre eles.

Ainda nessa perspectiva, a figura do coordenador pedagógico deve interagir diretamente no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de práticas e atividades desafiadoras e reflexivas, que conduzam o processo de construção da aprendizagem em uma direção de respeito e valorização das diversas culturas que estão presentes no cotidiano da escola, dando sentido a ideia de escola participativa e democrática. Faz-se, portanto, necessário que as relações no interior da escola sejam mediadas pelas interações e que estas interações busquem intervir diretamente no trabalho voltado a aprendizagem dos estudantes, desde que envolvam respeito e confiança no intuito de estabelecer relações favoráveis a uma autoestima positiva tanto de estudantes quanto de professores.

Entra aqui a importância da cultura organizacional da escola, na qual estão imersos os desejos, os conhecimentos prévios, as crenças e os valores da comunidade local, da comunidade escolar e de cada indivíduo envolvido no processo de aprendizagem escolar. Quanto ao respeito necessário aos conhecimentos prévios, Freire (2001, p. 33), relata que:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os estudantes a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2001, p.33).

Em direção ao papel do coordenador pedagógico e as relações existentes no desenvolvimento do trabalho voltado para a sua atuação, Nunes, Costa e Fernandes (2012, p.75) ressaltam que “As relações interpessoais favorecem o trabalho do coordenador pedagógico, pois, sem relações humanas, não há organização racional possível”. Sendo assim, é importante



que o coordenador pedagógico seja um líder capaz de perceber, valorizar, respeitar as diferenças que são próprias de cada profissional com os quais trabalha e faça uso das interações de forma a ampliar o seu campo de visão, assim como dos profissionais que lidera. Para isso, ele deve ser capaz de contribuir para uma organização do processo de alfabetização que respeite as culturas de cada membro de sua equipe, constituindo assim uma cultura organizacional própria da escola na qual atua.

Ainda em relação ao papel do coordenador pedagógico no contexto escolar, Nunes, Costa e Fernandes (2012, p.76) destacam que:

Os conflitos aparecerão e serão inevitáveis, cabendo ao coordenador dar subsídios para que o grupo de professores consiga superar e promover mudanças com base nesses conflitos. Compete a ele a reponsabilidade de proporcionar um ambiente no qual as relações interpessoais sejam saudáveis e produtivas.

Percebemos aqui a importância dos conflitos nas relações pessoais e ainda a atuação do coordenador pedagógico como mediador desses conflitos de maneira a conduzir o ambiente escolar sempre à produção saudável, trabalhando o respeito e valorizando os diversos saberes e conhecimentos trazidos por cada profissional com os quais exerce uma liderança.

Dentre as ações que precisam ser desenvolvidas na escola, podemos destacar a proposta pedagógica da escola que surge como política educacional na direção de organização do trabalho pedagógico e direcionando atribuições e ações a serem desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem. Uma dessas atribuições a ser destacada é o planejamento que, de acordo com Veiga (2019), precisa ser dialógico e participativo com enfoque sociológico que defende a concepção de planejamento fundamentada em valores culturais e políticos devidamente contextualizados. Novamente está presente a cultura organizacional da escola, considerando-se que os valores culturais estão diretamente relacionados às expectativas e anseios da sociedade a qual a escola é responsável para contribuir com a construção da aprendizagem de suas crianças. Diante da perspectiva de a organização do trabalho pedagógico ser estabelecida de dentro para fora e partindo do empenho coletivo, Veiga (2019, p. 73) explicita que:

Pensar hoje a escola no bojo da gestão democrática significa, sobretudo, um esforço tanto de compreender e ousar fazer, bem como de propor alternativas viáveis, capazes de concretizar o projeto político pedagógico, coletivamente concebido dentro de uma perspectiva mais ampla. Nessas reflexões não podem ser esquecidas as especificidades do contexto local, em que está inserida a escola, ante às determinações do global. A gestão democrática é compreendida não apenas como um princípio, mas também como uma prática educativa inserida no contexto da escola. Para que a escola

assuma a sua função social e, ao mesmo tempo, enfrente seus desafios atuais, a educação de qualidade deve ser a meta fundamental a ser atingida.

Portanto, fica claro que a cultura organizacional da escola está presente em todo o preparo da instituição, principalmente no que diz respeito à estrutura pedagógica.

Nesse processo, são considerados os significados de “o que é” e “como” ocorre a alfabetização para, a partir desses significados, desenvolver-se a organização das práticas de alfabetização e das diversas interações estabelecidas nas relações desenvolvidas no interior da escola. Para isso, precisam ser valorizados e respeitados todas as concepções, crenças, valores, conhecimentos, anseios e perspectivas de cada indivíduo atuante no processo de ensino aprendizagem, principalmente naquele voltado para o processo de alfabetização. Assim, é esperado que a escola desenvolva uma educação de qualidade, alfabetizando suas crianças e lhes proporcionando um desenvolvimento satisfatório ao longo de sua vida escolar. Por fim, faz-se necessário que proporcione uma relação direta dos conteúdos com o cotidiano das crianças, contribuindo, de modo holístico, com seu desenvolvimento pessoal, profissional, social e cultural.

Como síntese de toda essa discussão, compreendemos que a percepção dos coordenadores pedagógicos do ciclo de alfabetização, em Pindoretama, sobre as mudanças da cultura organizacional a partir da reestruturação da oferta de ensino tenha sido gestada com base nos muitos significados, que aqui foram apresentados, e que esses coordenadores pedagógicos acreditam e defendem, bem como nas práticas que permeiam esses significados e nas interações que eles orientam e desenvolvem nas instituições escolares em que coordenam. Essa conjectura representa, pois, a tese que aqui defendemos, cujos aspectos mais detalhados serão apresentados adiante em análise.

### **3 METODOLOGIA**

Nesta seção, delineamos os procedimentos metodológicos que foram utilizados na realização desta pesquisa e as análises dos dados obtidos, assim como seu devido armazenamento e cuidados. Sendo assim, apresentamos de maneira mais detalhada o percurso metodológico que foi desenvolvido, incluindo: quem são os nossos sujeitos, quais instrumentos fizeram parte e quais etapas compuseram esse percurso.

#### **3.1 Tipo de pesquisa**

A abordagem metodológica adotada na pesquisa realizada se caracteriza por uma perspectiva qualitativa com traços de pesquisa etnográfica, pois essa orientação epistemológica, de acordo com Chizzonti (2006), permite uma interação direta com as pessoas na vida cotidiana. Desse modo, a interação permite auxiliar na compreensão de suas concepções, práticas, motivações, comportamentos e procedimentos e, ainda, os significados que atribuem a essas práticas.

Assim sendo, cremos que a pesquisa qualitativa, com traços etnográficos, proporciona-nos ferramentas que contribuem para melhor percepção e compreensão da realidade e do ser humano em sua ação. A importância dessa escolha está no fato de que, nas Ciências Humanas, mais especificamente na Educação, o objeto da pesquisa não é o homem em si, mas, a sua ação humana em um determinado espaço e sob uma determinada situação sócio-histórico-cultural.

Na investigação de natureza etnográfica ou mesmo naquela em que apenas se adota algumas de suas características – como é o caso da pesquisa realizada – o estudo se desenvolve especialmente por meio de uma análise descritivo-interpretativa, na qual se discorre acerca de grupos e culturas humanas, pondo destaque nas ações, nas práticas e no modo de vida de tais agrupamentos, compondo, desse modo, a cultura. Portanto, o centro desse tipo de investigação está na observação dos aspectos culturais de grupos sociais específicos, buscando compreender – sob uma visão holística – a comunidade ou o grupo cultural em estudo, por intermédio do contato direto com seus membros.

No que concerne ao contato do pesquisador com o objeto de estudo, Lüdke (1986), afirma que essa relação precisa ser estreita e direta, indicando que “as circunstâncias

particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo”. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciados ao contexto em que aparecem” (LÜDKE, 1986, p.12).

A partir do exposto, esclarecemos nossa escolha metodológica quanto ao tipo de pesquisa que adotamos e defendemos que esse estudo foi conduzido nessa perspectiva, pois os objetivos delineados na seção anterior, como se pôde perceber, requereram uma proximidade do pesquisador com o objeto de estudo e ainda que se considerasse os aspectos culturais e sociais da escola e de todo o contexto em que se desenvolveu a pesquisa.

De modo prático, isso implica assumir – como um dos princípios da pesquisa desenvolvida – a valorização das concepções, das práticas, das motivações, dos comportamentos, dos procedimentos e dos significados que os membros da comunidade escolar investigada atribuem ao processo de aquisição da competência leitora das crianças do Ciclo de Alfabetização.

### **3.2 Local e sujeitos da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida em 6 (seis) escolas públicas do município de Pindoretama, que trabalham com o Ciclo de Alfabetização – 1º e 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – e que passou, recentemente, por um processo de reestruturação da oferta de ensino executado pela rede municipal.

É importante salientar que a escolha do tema e do local da pesquisa foi relacionada a motivações particulares, mas também à percepção de que esse é um município de pequeno porte, que trabalha a partir das orientações do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC) e, embora siga as premissas indicadas pelo referido programa, ainda não conseguiu alfabetizar 100% das crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, como recomenda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Partindo dessas razões peculiares, nos interessamos pela investigação de como os coordenadores pedagógicos do ciclo de alfabetização perceberam as mudanças da cultura organizacional das escolas a partir da reestruturação da oferta de ensino em escolas públicas municipais de Pindoretama.

É interessante ainda, apresentar Pindoretama que é um município brasileiro de pequeno porte do estado do Ceará, localizado a 36 km da Capital, pertencente a Região Metropolitana de Fortaleza. Sua população estimada em 2019 pelo Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística é cerca de 20.567 habitantes, com uma área territorial de 72,85km<sup>2</sup>. Sua origem data entre os anos de 1876 e 1877, como pequeno povoado pertencente a cidade de Cascavel, sendo emancipada em 1987, portanto, comemorando em 2021, 34 anos de emancipação, cuja data de aniversário é no dia 7 de setembro, a mesma data da realização do plebiscito, através do qual os seus moradores decidiram por sua emancipação política de Cascavel.

Sua fonte principal de renda é o cultivo da cana-de-açúcar, produto a partir do qual se prepara vários alimentos, assim é conhecida como a Capital da Rapadura, realizando anualmente a festa da rapadura, conhecida como Pindorecana. Nessa festa, além dos produtos mencionados são expostos ainda produtos artesanais, também produzidos na cidade. É também conhecida como Princesinha do Litoral, pois se localiza na região litorânea e, embora não possua nenhuma praia em seu território, existe a praia do Batoque cujo único acesso terrestre é passando pelo centro da cidade, porém a referida praia pertence ao município de Aquiraz que faz divisa com Pindoretama. A origem de seu nome se dá devido à grande quantidade de palmeiras que existia em suas terras, uma vez que a etimologia da palavra Pindoretama tem a sua origem no tupi e significa “terra das palmeiras”, de pindó (palmeira) e retama (terra; terra natal; região).

Quanto a organização educacional é relevante ressaltar que o referido município tem procurado, além das mudanças de reestruturação da oferta de ensino nas escolas públicas municipais, explicitado na introdução, também vem realizando mudanças na estrutura organizacional da própria Secretaria Municipal da Educação (SME). Em 2007, quando foi criado o FUNDEF a SME era composta por uma equipe pequena, cujo organograma se compunha pelo(a) Secretário(a) de Educação, um(a) subsecretário(a), uma equipe pedagógica com três técnicos, um(a) secretário(a) escolar, um(a) técnico responsável pela merenda escolar, um(a) agente administrativo e um(a) auxiliar de serviços gerais. Ao longo dos anos, com as necessidades expressas nos projetos e ainda acrescentando as percepções dos gestores municipais da educação, as equipes municipais de educação foram sendo ampliadas e modificadas e hoje a SME conta com uma equipe bem maior que abrange várias funções.

Atualmente, a SME apresenta a seguinte estrutura organizacional: Um(a) secretária de educação, uma secretária adjunta de educação e coordenações (coordenação pedagógica, coordenação de planejamento e avaliação, coordenação de gestão), uma equipe de cultura, uma equipe da biblioteca municipal, uma equipe de juventude, uma equipe do PAR (Plano de Ações

Articuladas), uma equipe de merenda escolar, uma equipe de estatística e uma equipe de dados educacionais como controle de matrícula e censo escolar. Sendo cada coordenação composta por um coordenador de equipe e os demais membros da equipe, onde cada um desenvolve funções distintas, diferenciadas, porém correlatas com cada coordenação.

Descrevemos aqui apenas a equipe pedagógica que é responsável por todo o trabalho pedagógico, orientando desde o diretor escolar ao professor, desenvolvendo encontros de formações continuadas, reuniões, seminários, elaborando materiais a ser utilizados nas escolas, elaborando e explicando orientações pedagógicas específicas para cada ano/série, entre outras atividades de acompanhamento as ações das escolas. Essa equipe é composta por uma coordenadora pedagógica; uma gerente municipal do MAIS PAIC; uma coordenadora dos Anos Finais, quatro formadores da Educação Infantil; sete formadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo um para cada ano e dois para os professores do tempo de planejamento (P2), responsáveis pelo tempo de planejamento dos professores titulares de sala e seis formadores dos anos finais do Ensino Fundamental. Na equipe dos Anos Finais, a divisão se dar por área do conhecimento e tem-se um formador de matemática, um formador de língua portuguesa e língua inglesa, uma formadora de ciências naturais, uma formadora de geografia e arte, um formador de história e ensino religioso e uma técnica responsável pelos projetos, que também acompanha a educação física, ainda compõem a equipe um coordenador da Educação de Jovens e adultos (EJA), totalizando assim 21 membros da equipe pedagógica. Sendo que no total a SME hoje conta com 66 funcionários.

Após a identificação do referido município e da apresentação de organização da secretaria municipal de educação, retornamos aos motivos da escolha, destacando outro elemento motivador dessa escolha que é o fato de que participamos ativamente do processo escolar da cidade como técnica da Secretaria Municipal de Educação. Vale salientar que o fato de sermos parte integrante da equipe técnica da secretaria municipal de educação, não foi motivo de intimidação aos colaboradores, como será melhor explicitado no tópico 3.3 que trata das técnicas de construção de dados. Em acréscimo as motivações expostas, ainda é necessário destacar que a problemática em apreço se mostra pertinente, tanto do ponto de vista do processo de aquisição da escrita, quanto da perspectiva específica do fazer das escolas que trabalham com o ciclo de alfabetização e que, a partir da reestruturação da oferta de ensino, passaram a receber crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não apenas da comunidade na qual

está inserida, mas, também, das comunidades vizinhas e circunvizinhas, alterando assim as culturas organizacionais dessas escolas.

Com já explicado anteriormente, a reunião de comunidades distintas em um mesmo grupo escolar, se deu em função do processo de reestruturação da oferta de ensino pela qual passou a rede municipal de ensino de Pindoretama-CE, que dividiu a educação básica entre suas escolas de modo que algumas ficaram responsáveis por atender os Anos Iniciais, e outras por atender os anos finais do ensino fundamental e outras instituições ainda ficaram responsáveis pela educação infantil. Nesse contexto, as crianças atendidas em cada categoria de escola pertencem às comunidades variadas que se situam na circunvizinhança da comunidade a qual pertencem as referidas escolas.

Desse modo, buscamos então, investigar os direcionamentos adotados por essas escolas no que concerne ao processo de alfabetização de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da reestruturação da oferta de ensino que atingiu diretamente a cultura organizacional de todas as escolas públicas municipais de Pindoretama nos últimos anos.

Nesse sentido, interessamo-nos em angariar elementos para a compreensão acerca do porquê de muitas crianças ainda não conseguirem ser alfabetizadas até o final do 2º ano do ensino Fundamental nas escolas do município como preconiza a BNCC (BRASIL, 2017). Dentro dessa perspectiva, a presente pesquisa se dispôs a analisar, de modo específico, os significados que são partilhados na cultura organizacional dessas escolas sobre o processo de alfabetização, descrevendo as práticas de alfabetização que são desenvolvidas em relação a esse processo, assim como as diversas interações existentes no ambiente escolar.

Convém esclarecer que os significados aos quais nos referimos são aqueles partilhados pelos coordenadores e demais profissionais que compõem o campo pedagógico das instituições de ensino em análise, sendo necessário ainda compreender as relações de interações que ocorrem durante o acompanhamento pedagógico de todo o processo de alfabetização das crianças do Ciclo de Alfabetização. Portanto, para a seleção das escolas que foram pesquisadas, foram utilizados os seguintes critérios:

- a) Escola(s) que atendam turmas do Ciclo de Alfabetização (1º e 2º ano);
- b) Escola(s) que passaram pelo processo de reestruturação da rede municipal;

Como forma de seguir padrões éticos, essas escolas receberam nomes fictícios, que foram escolhidos e ou determinados juntamente com os participantes da pesquisa, para manter preservada a sua identidade, sem expor suas problemáticas e desafios ao município e aos espaços onde a pesquisa será apresentada. Também receberam nomes fictícios cada um dos participantes da pesquisa, com o mesmo intuito de preservar identidades e integridades. Assim, os nomes fictícios dos participantes da pesquisa foram definidos ao longo das entrevistas realizadas com cada participante particularmente para que cada um tenha conhecimento apenas de seu nome e do nome fictício da escola a que faz referência durante a realização das entrevistas.

Para as escolas, os nomes fictícios foram escolhidos a partir de nomes de histórias dos clássicos infantis, considerando que estamos trabalhando com ciclo de alfabetização e os participantes estão muito envolvidos nesse universo infantil. Já os nomes fictícios dos coordenadores foram designados usando as letras do alfabeto, evitando que se identifique se o participante é feminino ou masculino, razão pela qual não usamos os nomes dos personagens das histórias infantis, como havia sido pensado inicialmente. Assim, os nomes fictícios dos coordenadores pedagógicos, estão aqui descritos utilizando a letra C, em maiúscula para coordenador, seguido das letras do alfabeto, também em maiúsculo em sequência alfabética de acordo com a ordem de realização das entrevistas e, ainda acrescidos de dados referentes aos seus grupos e as características que diferenciam os coordenadores em sua atuação a partir da reestruturação da oferta de ensino.

Os nomes fictícios foram escolhidos durante as entrevistas da pesquisa e organizados de acordo com a ordem das entrevistas, relacionando o nome fictício da escola ao nome fictício do coordenador pedagógico, ao código que será usado para o coordenador e a identificação das características do grupo. Conforme segue a seguir:

- Escola Cinderela - Coordenador A - CA - Mudança de escola, mesmo nível;
- Escola Pequeno Príncipe - Coordenador B - CB - Mesma escola - mudança de nível e Coordenador G - CG - Mesma escola e mesmo nível;
- Escola Pinóquio - Coordenador C - CC - Mesma escola e mesmo nível;
- Escola Branca de Neve - Coordenador D - CD - Mesma escola, reduziu para um nível;



- Escola Bela Adormecida - Coordenador E - CE - Início da função de coordenador;
- Escola Chapeuzinho Vermelho - Coordenador F - CF - Mesma escola e mesmo nível)

Quanto à escolha dos sujeitos da pesquisa, estes foram os coordenadores pedagógicos que atuam ou trabalharam com o ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental nas escolas selecionadas, para a realização da pesquisa. Neste trabalho investigativo, é abordada a cultura organizacional da escola e esta, por sua vez, é composta por muitos sujeitos sociais. No entanto tratando-se de uma pesquisa de mestrado e considerando o tempo disponível para a sua realização o foco da pesquisa se voltou para a visão a partir do ponto de vista dos coordenadores pedagógicos, já que estes representam uma participação fundamental nessa cultura organizacional e poderiam trazer, através de seu olhar, as perspectivas de outros sujeitos envolvidos no processo.

Considerando que os sujeitos da pesquisa são os coordenadores pedagógicos, que atuam nas escolas que trabalham com o Ciclo de Alfabetização, usou-se como critérios:

- a) Disponibilidade dos participantes para participar da pesquisa;
- b) Atuação na função de coordenador pedagógico nas escolas selecionadas antes e após a reestruturação da rede municipal;
- c) Atuação na função de coordenador pedagógico no município antes e após a reestruturação da rede municipal;
- d) Atuação na função de coordenador pedagógico no início do processo de reestruturação da oferta de ensino na rede municipal;

Inicialmente, a pesquisa contaria com 7 (Sete) participantes e 7(sete) escolas, essas quantidades foram alteradas, pois em uma das escolas a coordenação não teve disponibilidade para participar da pesquisa. E em outra escola houve a necessidade de incluir outro coordenador, pois nessa escola os coordenadores trabalhavam ambos atendendo ao ciclo de alfabetização. Assim a presente pesquisa contou com a colaboração de 07(sete) participantes distribuídos em 6 (seis) escolas municipais, considerando os critérios de atuação dos

coordenadores pedagógicos nas escolas selecionadas, na rede municipal e no Ciclo de Alfabetização, antes, após e no início do processo de reestruturação da oferta de ensino.

Tendo em vista o momento da pandemia causado pelo novo coronavírus, inicialmente foi necessário uma aproximação com cada coordenador pedagógico para conhecer sua disponibilidade e interesse para participar da pesquisa, nessa aproximação a coordenação de uma escola não teve disponibilidade para participar e justificou sua não participação alegando uma sobrecarga de trabalho nesse período de pandemia, vale ressaltar que a escola não participante é a escola em que ainda funciona o ensino fundamental atendendo aos anos iniciais e anos finais. Ainda nesse primeiro contato surgiu a necessidade de que em umas das escolas trabalhássemos com duas coordenadoras, sendo que ambas atendem aos anos iniciais e dividem responsabilidades quanto às atividades referentes ao Ciclo de alfabetização desta Instituição, e assim a pesquisa foi desenvolvida com 7 (sete) coordenadores escolares, embora apenas com 6 (seis) escolas.

Nesse sentido, outro ponto importante a destacar foi a maneira utilizada para abordagem dos participantes da pesquisa, conquistando-os para que participassem e colaborassem em todo o processo. Para essa abordagem, procuramos os coordenadores pedagógicos das escolas selecionadas, a fim de apresentar o projeto, explicando seus objetivos de forma clara e objetiva, bem como todo o processo de coleta de dados, onde os participantes contribuíram através de informações importantes e valiosas para a referida pesquisa. Esse momento foi realizado de forma on-line e foi ainda distribuído em dois encontros, pois decidimos considerar a preferência e a disponibilidade dos colaboradores da pesquisa sendo tudo devidamente acordado com todos, respeitando as escolhas, necessidades e decisão de cada um e de todos.

Nesse primeiro encontro, foi abordado ainda a importância da participação e da contribuição que cada um dos colaboradores poderia trazer para o desenvolvimento da pesquisa e para os resultados obtidos. De nossa parte, esperamos que esses resultados que apresentaremos mais adiante sejam positivos para a unidade escolar e toda sua comunidade. Nessa conversa inicial, também foram negociados os termos de sigilo e de preservação de suas respectivas identidades, bem como a liberdade de escolha dos sujeitos, podendo expressar livremente se pretendiam ou não participar da pesquisa.

### 3.3 Técnicas de construção de dados

Considerando o atual momento de distanciamento social necessário pelos cuidados de não contaminação do novo coronavírus, causador da (COVID-19), realizamos um primeiro contato por meios eletrônicos com cada sujeito selecionado com o intuito de definir entre a pesquisadora e os sujeitos selecionados como se daria um primeiro encontro, se presencial ou on-line, sendo o encontro on-line a modalidade escolhida pelos colaboradores.

Porém, não foi possível fechar uma data única para todos, então, esse encontro de apresentação do projeto foi realizado em dois momentos. O primeiro momento contou com quatro colaboradores, e o segundo contou com a presença de três colaboradores, totalizando assim os sete colaboradores que aceitaram participar da pesquisa. Esses encontros on-line possibilitaram apresentarmos o projeto de pesquisa, deixando claro os objetivos da pesquisa, sem, no entanto, revelar aspectos que pudessem influenciar a participação dos sujeitos no sentido de falsear dados com o fornecimento de informações que não condizem com a realidade.

Ainda nesse primeiro contato, foi combinado como ocorreriam os demais encontros para a realização das entrevistas se seriam presenciais ou on-line. Para respeitarmos as demandas dos nossos cooperadores, as entrevistas, ficaram divididas nos dois formatos, pois quatro colaboradores preferiram on-line através do Google Meet e os outros três colaboradores preferiram presencial, desde que tomados todos os cuidados sanitários de distanciamento necessários. Para facilitar o contato mais ágil entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa ficou combinado a criação de um grupo de WhatsApp que foi utilizado para ajustar as datas dos encontros e qualquer outro aspecto da pesquisa que eram de interesse comum entre os participantes da pesquisa.

Após esse momento e com os participantes, agora definidos, se deu início ao processo de coleta de dados. Não sendo possível realizar a observação in loco, uma vez que as aulas presenciais estavam suspensas a pesquisa foi iniciada através da aplicação de um questionário elaborado pela pesquisadora através do Google Forms, por meio do qual os participantes puderam refletir e responder em relação a alguns aspectos do seu trabalho cotidiano sobre a coordenação pedagógica e a alfabetização, assim como trazer alguns elementos da cultura organizacional da escola no que diz respeito aos significados partilhados na instituição em que atua, as práticas pedagógicas orientadas e ainda sobre as possíveis formas

de interação durante o acompanhamento pedagógico, desenvolvido pela escola, destacando as mudanças ocorridas a partir da reestruturação da oferta de ensino na rede municipal.

Dando continuidade à pesquisa, após a organização dos dados obtidos no questionário, foram combinados momentos de entrevistas com os participantes, sendo estes momentos de entrevistas realizados no formato on-line e presencial, de acordo com a disponibilidade, escolha e condições de cada participante. Essas entrevistas tiveram o intuito de manter um contato próximo com o objeto e com os sujeitos envolvidos, obtendo, por meio delas, informações diversas e coerentes com o processo de alfabetização das crianças do Ciclo de Alfabetização e como a cultura organizacional da escola tem sido influenciada a partir da reestruturação da oferta de ensino na rede municipal.

Como dito anteriormente, a observação *in loco* não foi possível, não obstante isso, mantivemos um contato constante com os colaboradores através dos canais de comunicação on-line e usando um questionário como primeiro processo de geração de dados relacionado à formação acadêmica, tempo de atuação e experiência na função de coordenador pedagógico para que fosse possível melhor caracterizar cada participante da pesquisa. Abordando a utilização do questionário na pesquisa, Gerhardt, Ramos, Riquinho e Santos (2009) o definem como:

Um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado (GERHARDT, RAMOS, RIQUINHO E SANTOS, 2009, p. 69).

Percebemos na definição dada pelos autores supracitados que a utilização do questionário atende a necessidade de um primeiro contato, no qual os participantes da pesquisa têm a oportunidade de fornecer alguns dados e ainda refletir sobre alguns pontos sem a interferência direta do pesquisador e, portanto, tendo mais liberdade para analisar suas respostas. Dessa maneira, apropriando-se sobre o que está sendo questionado, os sujeitos da pesquisa, com calma e segurança, oportunizam-nos o processo de coleta de dados, contribuindo na elaboração de perguntas que usamos para o uso da entrevista semiestruturada a qual se realizou posteriormente. Elaborar as questões da entrevista a partir dos questionários foi possível em função do tipo de perguntas que foram utilizadas no questionário, pois foram utilizadas questões de três (3) tipos, quais sejam: fechadas, abertas e mistas. Gerhardt, Ramos, Riquinho e Santos (2009) definem cada uma dessas questões, tais como:

Abertas, o informante responde livremente, da forma que desejar, e o entrevistador anota tudo o que for declarado. Nas questões fechadas, o informante deve escolher uma resposta entre as constantes de uma lista predeterminada, indicando aquela que melhor corresponda à que deseja fornecer. Este último caso favorece uma padronização e uniformização dos dados coletados pelo questionário maior do que no caso das perguntas abertas. Contudo, a maior parte dos questionários apresenta uma proporção variável entre os dois tipos de questões. As questões mistas (fechadas e abertas) são aquelas em que, dentro de uma lista predeterminada, há um item aberto, por exemplo, “outros” (GERHARDT, RAMOS, RIQUINHO E SANTOS, 2009, p. 70).

Partindo da análise dessas definições, podemos definir que nosso questionário apresentou os três (3) tipos de questões tratadas pelos autores mencionados, permitindo possibilidades diversas de resposta e reflexões, favorecendo maior liberdade, segurança e confiabilidade dos participantes ao responder esse questionário em um primeiro contato com as questões a serem levantadas durante a pesquisa.

Dando continuidade ao processo de geração de dados após os primeiros contatos através de mecanismos de comunicação a distância, e o questionário através do Google Forms, iniciamos o processo de entrevistas que realizamos com os sujeitos da pesquisa, nos formatos on-line e/ou presencial como já mencionado anteriormente, acordado com cada participante. Tais audições ocorreram mediante um roteiro semiestruturado, pelo qual obtivemos informações acerca do tema abordado. Segundo Lakatos e Marconi (2010), a entrevista é utilizada para que se obtenha, através de conversa de aspecto profissional, informações a respeito de um determinado assunto. Dessa forma, trata-se, pois, de uma conversação efetuada face-a-face, de maneira metódica, proporcionando ao entrevistado comunicar, verbalmente, a informação necessária.

Para Freitas, Souza e Kramer (2003, p.36), é na corrente da comunicação entre entrevistador e entrevistado que é possível que se encontre sentidos e, a partir dessas considerações, elas afirmam que:

Justifica-se chamar a entrevista, que se realiza a partir dessa concepção, de dialógica, pois ela estabelece uma relação de sentido entre os enunciados na comunicação verbal. Essa relação dialógica é marcada não por uma ordem lógica ou linguística, mas é uma relação específica de sentido cujos elementos constitutivos só podem ser enunciados completos por trás dos quais está um sujeito real (FREITAS, SOUZA E KRAMER, 2003, p.36).

Sendo considerada uma relação dialógica, a entrevista permite que ocorra uma relação entre os sujeitos da entrevista, sendo estes caracterizados como entrevistador e entrevistado e, nessa relação, o diálogo precisa ocorrer de maneira que o entrevistador seja

capaz de se colocar no lugar do entrevistado. Nesse processo, a atitude do entrevistador será a de buscar a compreensão do ponto de vista do entrevistado, bem como a lógica por trás desse ponto de vista. Ao voltar para o seu espaço de entrevistador, este, precisa perceber o que compreendeu e o que ainda precisa ser esclarecido, reformulando, assim, caso seja necessário, as perguntas da entrevista. Com isso, ele acaba fazendo com que essa técnica seja utilizada de fato em um processo mútuo por meio do qual obtenha as informações necessárias para atingir os objetivos de sua pesquisa.

Quanto ao processo de elaboração das perguntas da entrevista, este ocorreu após o exame das informações adquiridas por meio do questionário eletrônico aplicado. Optar por basear as perguntas das entrevistas nas respostas obtidas pelo questionário foi relevante, porque isso nos permitiu elaborar perguntas para a entrevista que fossem mais pertinentes à realidade da escola e ao trabalho dos coordenadores pedagógicos envolvidos na pesquisa, ajudando-os a refletir sobre os aspectos abordados. Assim, a entrevista foi do tipo semiestruturada, seguindo um roteiro mais aberto, possibilitando respostas abrangentes e ainda mudanças em caso de necessidade. Para Manzini (1991), esse tipo de entrevista, além de ter um roteiro mais abrangente, dá a oportunidade para o surgimento de respostas mais livres, não padronizadas. Assim, é possível perceber particularidades próprias do ponto de vista dos sujeitos envolvidos. Se faz necessário destacar que devido a impossibilidade de observação *in loco* e com o intuito de melhor conhecer cada realidade de cada escola e estabelecer uma relação de confiança entre pesquisadora e entrevistados a entrevista foi organizada em 3 momentos para cada participante, sendo um primeiro momento voltado para abordar questões gerais de como ocorre o trabalho de coordenação pedagógica dentro de cada instituição de ensino, as interações nesse ambiente de trabalho entre todos os envolvidos na cultura organizacional da escola, seguindo por um segundo momento no qual a temática central se deu com a perspectiva de compreender como e quando ocorreu o processo de reestruturação da escola e que mudanças essa reestruturação causou na organização, nas interações e no trabalho geral de cada instituição de ensino e, por fim, realizamos a terceira entrevista que foi direcionada para os aspectos relacionados ao processo de alfabetização e as possíveis interferências ocasionadas pelo processo de reestruturação da oferta de ensino na rede municipal.

A utilização de todos os instrumentos e procedimentos anunciados até aqui foi desenvolvido mediante o conhecimento e a permissão dos entrevistados, pois, segundo Pradonov (2013), é extremamente importante que eles estejam cientes de todos os

procedimentos utilizados e que estejam à vontade diante dos equipamentos utilizados. Todo esse cuidado foi para que pudéssemos evitar que os sujeitos estivessem mais preocupados com os equipamentos do que com o assunto, objeto da pesquisa. Isso se justifica, porque essa preocupação poderia causar distração e os entrevistados poderiam sair do foco do objeto analisado, perdendo, assim, a essência dos objetivos propostos para a construção de dados, especialmente através da entrevista.

Para finalizar, podemos dizer, em síntese, que as técnicas de construção de dados foram compostas por questionário e entrevista semiestruturada. A primeira, desenvolvida através do Google Forms, abrangeu aspectos acerca da formação acadêmica e da atuação dos coordenadores pedagógicos. Vale ressaltar que esse tipo de formulário permitiu a consolidação dos dados de maneira rápida e eficiente. A segunda, incluiu um roteiro semiestruturado de perguntas, com gravações de áudio e vídeos, permitidos e autorizados pelos entrevistados, pois essas gravações contribuíram para um melhor aproveitamento dos dados obtidos pelas entrevistas, sendo possível retornar a elas para tirar dúvidas e/ou esclarecer melhor algumas informações. Todos eles, de acordo com as explicações de Lüdke; André (2013), representaram a importância justificada para a análise de dados que somaram, assim, substância às informações obtidas em relação ao objeto de estudo, possibilitando uma análise detalhada e minuciosa desse objeto.

É importante destacar que a utilização das três etapas de entrevistas explicitadas anteriormente foi muito importante para a construção de um clima de conforto e confiança entre a pesquisadora e os colaboradores da pesquisa, pois, apesar de já existir uma relação profissional entre ambos, fazia-se necessário distanciar essa relação profissional ou até mesmo pessoal preexistente e se estabelecer uma nova relação, a relação de pesquisador/pesquisado. Desse modo, a utilização desses três momentos foram permitindo gradativamente que tanto a pesquisadora quanto os entrevistados fossem estabelecendo essa relação de maneira a perceberem que, naquela cena enunciativa, estavam ali de um lado a pesquisadora buscando informações a partir da visão dos entrevistados, sem fazer jus ao que supostamente já pensava que sabia, enquanto técnica da secretaria municipal de educação, e de outro lado o entrevistado que refletia sobre sua prática de coordenação pedagógica e explicitando suas ações, pensamentos e conhecimentos relacionados à instituição em que trabalhava ou trabalhou, ao processo de reestruturação que vivenciou e ao processo de alfabetização que orienta e é responsável dentro do seu ambiente de trabalho.

Essa relação de confiança mútua fica evidenciada quando, em vários momentos, os entrevistados pedem para retomar a pontos conversados no encontro anterior e, ao fazê-lo, fazem ressalvas importantes, revelando aspectos antes não mencionados ou ditos de outro maneira, fazendo questão de fazer as devidas colocações sem medo de ser julgado(a) pela pesquisadora, sem receio de demonstrar fragilidade, e em alguns momentos, trazendo dúvidas que não tinham ainda explicitado para a técnica da secretaria de educação, mas que sentiam segurança de exhibir diante da pesquisadora que estava naquele momento diante deles. Portanto, em função do exposto até aqui, consideramos que os momentos anteriores foram fundamentais para a construção de uma relação de confiabilidade entre pesquisadora e colaboradores da pesquisa e trazendo para essa prática investigativa informações confiáveis e sinceras, o que torna os dados obtidos capazes de revelar uma realidade vivenciada nas escolas pesquisadas.

### **3.4 Análise de dados**

Após a obtenção dos dados através de questionário e de entrevistas semiestruturadas, analisamos tais informações para buscar entendimento acerca de como a escola tem organizado e realizado o trabalho com o processo de aquisição da escrita no Ciclo de Alfabetização. Nesse movimento, consideramos a cultura organizacional da escola, sobre a qual realizamos reflexões em torno das informações repassadas e colhidas durante os procedimentos de questionário e entrevista. Para que seja percebida a cultura organizacional da escola e como essa cultura tem influenciado a organização do processo de aquisição do sistema de escrita alfabética na alfabetização das crianças das escolas pesquisadas, analisamos os aspectos referentes aos significados que os coordenadores consideram em relação ao que é e como se alfabetiza as crianças do Ciclo de Alfabetização.

Além disso, consideramos as informações obtidas no que diz respeito às práticas de alfabetização utilizadas pela escola e pelos professores, sendo que, na sequência, analisamos as relações de interações que são estabelecidas e desenvolvidas em todo o processo de alfabetização. Para isso, foram consideradas as relações entre coordenadores pedagógicos, diretor escolar, professores, famílias e, em acréscimo, analisamos as novas formas de interações surgidas em função da pandemia da COVID-10, causada pelo novo coronavírus. Tudo isso, partindo da visão apresentada pelo coordenador pedagógico, em relação aos aspectos e sujeitos aqui mencionados.



Os questionários foram elaborados no Google Forms, em seguida, através do WhatsApp, enviados os links gerados aos participantes da pesquisa. Após as respectivas respostas, analisamos as informações cujo tratamento foi feito através de documentos criados pelo próprio formulário. Esses documentos encontram-se arquivadas em pastas no computador e também impressas e organizadas em pasta catálogo destinada para tal fim e para possíveis consultas. Em relação às entrevistas, estas foram gravadas e armazenadas em uma pasta no computador e organizadas. Porém para essa organização foram criados os grupos de participantes da pesquisa. Sendo esses grupos determinados seguindo padrões específicos, a saber:

- Grupo I – Coordenadores que permaneceram na mesma instituição após a reestruturação da oferta de ensino
- Grupo II – Coordenadores que mudaram de escola a partir da reestruturação da oferta de ensino;
- Grupo III – Coordenadores que iniciaram sua atuação enquanto coordenador a partir da reestruturação da oferta de ensino.

Uma vez determinados os grupos, as entrevistas foram organizadas separando-se as pessoas entre aquelas que pertencem a cada grupo, por ordem de data da realização da pesquisa e, em cada grupo, foi organizado por membros do grupo, usando o critério de datas das entrevistas de cada participante. Em seguida, foram realizadas escutas de cada uma das gravações das três entrevistas realizadas com cada um dos sete coordenadores pedagógicos, transcrevendo todas as perguntas e as respostas por meio de um instrumental de transcrição próprio.

Tais transcrições estão armazenadas em computador e ainda impressas, mantendo-se o cuidado com o cabeçalho, no qual estão anotadas especificações de grupo e data. As transcrições digitadas também estão armazenadas no computador, por grupo e por data e as entrevistas impressas estão organizadas em pasta catálogo e ainda em outro arquivo encadernado, pois permitem manuseio mais facilitado e organizado, também devidamente separadas por grupo e por datas. Após as transcrições, armazenamentos e impressões, das entrevistas, estas foram analisadas uma a uma e organizadas em quadro, para que se percebesse

as semelhanças e diferenças em relação aos aspectos observados em cada grupo e entre os membros de cada um deles.

Esses quadros foram organizados primeiramente por grupos de pesquisados, descritos anteriormente, pelos aspectos da cultura organizacional que chamamos de categorias gerais definidas a partir dos objetivos da pesquisa que são: **Significados de alfabetização; Práticas de alfabetização e Relações de interações**. Com o refinamento da análise, vimos que, para cada categoria, foram necessárias subcategorias que emergiram das análises das entrevistas realizadas. É importante destacar que essas subcategorias estão distribuídas em dois tipos: 1) aquelas que foram levantadas através das perguntas direcionadas aos objetivos da pesquisa e 2) outras que foram surgindo a partir das falas dos coordenadores, o que chamamos de achados da pesquisa.

Em um segundo momento, foram organizados outros quadros, sendo que estes trazem as categorias gerais e as subcategorias estabelecidas, mas desta vez, organizados no geral, ou seja, sem a divisão dos grupos o que nos permitiu ter uma visão mais ampla dos aspectos comuns e dos aspectos diferenciados entre todos os coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa. A seguir estão descritas como foram organizados cada quadro.

Um primeiro quadro foi organizado por colunas e linhas, sendo que as linhas estão organizadas da seguinte maneira: em uma primeira linha centralizada, os aspectos da cultura organizacional da escola (significados de alfabetização, práticas de alfabetização e relações de interações) relacionados ao processo de alfabetização, que compõem a base das entrevistas, que foram denominados de categorias gerais. Em uma segunda linha, estão a identificação de cada grupo formado (grupo I, grupo II, grupo III), com a devida descrição do grupo, na terceira linha estão registrados os títulos do que será anotado nas linhas abaixo: subcategorias encontradas, nome fictício do participante com data, e a partir da quarta linha estão registradas cada subcategoria criada a partir dos dados obtidos e a descrição de suas respectivas respostas acerca do aspecto relacionado no início do quadro.

Em relação às colunas, a partir da terceira linha, estão divididas assim: na primeira coluna está a definição de cada subcategoria, enquanto, a partir da segunda coluna, a descrição detalhada da resposta que foi obtida na entrevista realizada com cada participante de cada grupo; no final do quadro temos uma coluna onde está registrado o que foi sintetizado pelo pesquisador, considerando as respostas dos entrevistados e os objetivos da pesquisa. Vale destacar, que algumas subcategorias surgiram nos dados de todos os colaboradores e outras

subcategorias surgiram apenas em dados de alguns colaboradores, ou seja, são subcategorias que representam os achados que não estavam no roteiro da pesquisa e que surgiram no decorrer das entrevistas, nesse caso os campos referentes às subcategorias não comuns a todos ficaram em branco, ou seja não contém informações. Segue modelo do quadro utilizado, o modelo retrata apenas o aspecto dos significados acerca do que é alfabetização e como alfabetizar e o grupo 1.

**Quadro 1** – Análise dos dados de cada categoria por grupo de colaboradores

<b>SIGNIFICADOS ACERCA DO QUE É ALFABETIZAÇÃO E COMO ALFABETIZAR</b>		
<b>Grupo 1 - Coordenadores que permaneceram na mesma instituição após a reestruturação da oferta de ensino</b>		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES - IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE E DATA DA ENTREVISTA</b>	<b>SÍNTESE DE CADA SUBCATEGORIA</b>
Registrar cada subcategoria encontrada nos dados	Registrar detalhadamente as respostas obtidas na entrevista acerca dos significados	Registrar síntese das respostas, considerando a essência do objetivo.

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Após a primeira análise dos dados no quadro exemplificada anteriormente, foi elaborado um segundo quadro que é também composto por linhas e colunas, sendo que as linhas estão organizadas da seguinte maneira: em uma primeira linha centralizada, os aspectos da cultura organizacional da escola (significados de alfabetização, práticas de alfabetização e relações de interações), ou seja, as categorias gerais.

Na segunda linha do quadro estão as subcategorias identificadas nas análises e a partir da terceira linha estão registradas a descrição dos dados obtidos nas entrevistas realizadas com cada participante da entrevista.

Em relação às colunas, a partir da segunda linha, serão divididas assim: na primeira coluna está o nome fictício dos participantes, que serão codificados com a letra C em maiúsculo para coordenador e as letras do alfabeto, maiúscula, em ordem alfabética de acordo com as datas das entrevistas, junto a identificando de seu grupo e na segunda coluna encontra-se a descrição do que foi obtido na entrevista realizada com cada entrevistado e relacionado aquela mesma subcategoria estabelecida a partir dos dados obtidos e analisados, e assim seguem as descrições de cada participante uma abaixo da outra. Eis um exemplo referente apenas ao aspecto das práticas de alfabetização:

**Quadro 2** – Comparação dos dados por categorias e subcategorias

<b>PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO</b>	
<b>SUBCATEGORIA</b>	
CA - Mudança de escola, mesmo nível Grupo II	Descrição da resposta do coordenador A relacionada a subcategoria estabelecida dentro das práticas de alfabetização.
CB - Mesma escola, mudança de nível Grupo I	Descrição da resposta do coordenador B relacionada a subcategoria estabelecida dentro das práticas de alfabetização.
<b>PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO</b>	
<b>SUBCATEGORIA</b>	
CC - Mesma escola, mesmo nível Grupo I	Descrição da resposta do coordenador C relacionada a subcategoria estabelecida dentro das práticas de alfabetização.
CD - Mesma escola, redução para um nível Grupo I	Descrição da resposta do coordenador D relacionada a subcategoria estabelecida dentro das práticas de alfabetização.
CE - Início da função de coordenador Grupo III	Descrição da resposta do coordenador E relacionada a subcategoria estabelecida dentro das práticas de alfabetização.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

O uso dessa categorização em grupos, por data e depois em quadros, assim como primeiro um quadro com as respostas de cada participante de cada grupo e as sínteses dessas respostas referentes a cada aspecto trabalhado e em seguida, em outro quadro, com as sínteses de todos os participantes para se chegar a uma síntese geral que retrate a essência das respostas e dos objetivos propostos, justifica-se pela necessidade de organizar o máximo possível os dados obtidos para que as diferenças e semelhanças entre os dados obtidos sejam mais perceptíveis, proporcionando, assim, uma análise detalhada e comparativa em ordem cronológica de recolha e em distribuição dos participantes, de acordo com suas experiências diante da reestruturação da oferta de ensino e sua atuação no ciclo de alfabetização, acrescentando, ainda, a distribuição por aspectos considerados e observados.

Após toda essa organização, armazenamento e seleção de dados, estes foram retomados e analisados. Dessa maneira, analisando, minuciosamente, tudo o que foi obtido nas entrevistas, descrevemos as análises e, através destas, chegamos às conclusões acerca do objeto pesquisado. Todo esse procedimento analítico está inspirado nas palavras de Lüdke (1986, p. 45) que, ao falar sobre a análise de dados qualitativos, afirma que:

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se reações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE, 1986, p.45).

Assim, dessa maneira, acreditamos que foi possível, organizar os dados e analisá-los sistemática e detalhadamente considerando as tendências e os padrões relevantes ao objeto em estudo e, em seguida, realizar as inferências, percebendo as reações de todos os envolvidos em cada momento da entrevista, buscando garantir resultados mais coerentes e significativos.

Sob a ótica dos colaboradores da entrevista, em consonância com as proposições teóricas estudadas e as informações analisadas pela pesquisadora, realizamos entendimentos relacionados à reconfiguração da cultura organizacional da escola a partir do processo de reestruturação da oferta de ensino nas escolas da rede municipal de Pindoretama-CE. Estando sob análise as interferências e/ou contribuições quanto ao processo de construção do sistema de escrita alfabética das crianças do Ciclo de Alfabetização.

Todo esse movimento foi construído ao longo da pesquisa, pois, de acordo com Lüdke (1986), a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais significativa e mais formal após o encerramento da construção de dados. Portanto, sendo os dados analisados, alguns procedimentos podem ser modificados e reavaliados posteriormente, visto que a maneira como serão obtidos e analisados também poderá sofrer alterações no processo de construção da pesquisa. E isso justifica a necessidade de mudanças na organização dos dados dos quadros, que estavam previstos no projeto e que foram utilizados durante o processo de análise dos dados da pesquisa.

Ao encerrar a constituição dos dados, estes foram novamente analisados com um nível de detalhamento mais aprofundado e mais formal. Falando em relação à análise dos dados após a categorização, Lüdke (1986, p. 49) explica que:

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

Portanto, com base nessas descrições que empreendemos nesta seção, é possível perceber que a análise foi realizada considerando um caminho que perpassa os objetivos da pesquisa, cujo intuito é o de perceber como as escolas organizam o trabalho em torno do processo de aquisição da escrita, considerando as possíveis alterações nas culturas

organizacionais da escola a partir do processo de reestruturação da oferta de ensino da rede municipal nas escolas públicas de Pindoretama-CE.

Por esse prisma, verificamos como as escolas consideram os conhecimentos trazidos pela criança, no intuito de perceber quais são as práticas de alfabetização e como são utilizadas a partir dos significados que são dados ao conceito de alfabetização. Analisamos, ainda, de que forma a escola acompanha pedagogicamente, o desenvolvimento do processo de compreensão do sistema de escrita alfabética pelos indivíduos e ainda as estratégias que são trabalhadas para ajudar àquelas que não possuem o mesmo desenvolvimento de outras crianças da mesma fase escolar, por meio das relações de interação entre elas.

### **3.5 Questões éticas da pesquisa**

No que concerne aos trâmites de execução, após a apresentação do projeto de pesquisa em banca para análise da relevância para a universidade, para o programa e para o curso, assim como de sua legitimidade diante da comunidade acadêmica e sendo devidamente aprovado o referente projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas que Envolvem Seres Humanos da UFC (CEP/HUWC) através da Plataforma Brasil. Uma vez que o projeto foi analisado e aprovado pelo comitê de ética com o parecer consubstanciado do CEP, com o número 4.565.596, datado de 01 de março de 2021 foi iniciada a pesquisa logo em seguida a esta aprovação, através de reuniões e entrevistas devidamente combinadas com cada participante.

Considerando que a presente pesquisa contou com a participação de adultos, foi providenciado o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), destinado aos participantes da pesquisa com o intuito de informar aos mesmos sobre o estudo realizado contendo o título e os objetivos da pesquisa. No termo de consentimento, foi afirmado que a participação é voluntária, sendo explicado os riscos e os benefícios de sua participação. Nesse processo, foi dada a condição necessária para que, de forma esclarecida, o participante tenha sentido a liberdade de tomar a decisão de permanecer ou não contribuindo com a referida pesquisa. Nesse sentido, cada um dos envolvidos se sentiu livre para fazer qualquer pergunta ao pesquisador e/ou esclarecer qualquer dúvida que surgiu durante todo o desenvolvimento da pesquisa. Como exemplo temos os momentos que alguns participantes pediram para retomar

algo que havia sido falado, mas que ele sentia necessidade de esclarecer. Ressaltando que esse fato ocorreu em vários momentos a partir da 2ª entrevista.

Após a apresentação, a leitura e os devidos esclarecimentos do referido termo a cada um dos membros participantes da pesquisa, estes documentos foram emitidos em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador, devidamente assinado e com todas as páginas rubricadas e numeradas. As vias que ficaram com o pesquisador, encontram-se devidamente arquivadas em pasta catálogo, destinada para tal fim.

Ainda cabe esclarecer que tendo ciência de que os participantes possuem muitas tarefas cotidianas e com o intuito de não atrapalhá-los em seus compromissos e considerando que a entrevista pudesse atrapalhar ou causar algum tipo de constrangimento ao entrevistado, uma vez que por causa da Pandemia de COVID-19 causada pelo novo Coronavírus, os expedientes das escolas encontram-se fora de sua normalidade, as entrevistas foram realizadas durante o tempo de expediente da escola selecionada, ou após esse horário de expediente, de acordo com a disponibilidade e escolha de cada participante, sendo esclarecido que as entrevistas não tomariam dele mais do que 40 minutos, prezando-se pela disponibilidade de tempo, com horário e local que foram previamente combinados.

Pedimos, ainda, a permissão dos pesquisados para estudar suas expectativas e opiniões em relação a como o processo de alfabetização de crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais de Pindoretama tem sido influenciado pela reestruturação da cultura organizacional dessas escolas a partir da nova organização de oferta de ensino da rede municipal de ensino. Para isso, a partir da confirmação de participação, solicitamos a autorização para a realização de três entrevistas com duração de no máximo 40 minutos com o coordenador pedagógico de cada instituição de ensino, tendo sido necessário e concedido pelos entrevistados.

As entrevistas foram realizadas com gravação de áudio ou de vídeos mediante a autorização de cada colaborador da pesquisa. Ainda na realização da entrevista, foram utilizados papel e lápis para anotações, com ficha previamente elaborada, com gravação de áudio nas entrevistas presenciais e gravação de vídeo nas entrevistas realizadas online no formato de videoconferência, sempre combinado e autorizado pelos participantes da pesquisa. A pesquisa realizada não trouxe benefícios de modo particular aos participantes deste estudo, mas pode fortalecer indiretamente ou diretamente os debates sobre o processo de reestruturação das escolas públicas municipais de Pindoretama-CE, suas interferências na cultura

organizacional da escola e, conseqüentemente, suas contribuições para a aquisição do sistema de escrita alfabética das crianças do Ciclo de Alfabetização.

O principal risco que poderia ser enfrentado pelos participantes seria a revelação de dados pessoais, mas, foi esclarecido que o participante da pesquisa tem o direito de não revelar e/ou de não permitir que nenhuma informação desta natureza seja publicada. Além disso, os riscos foram minimizados por meio de um pacto de privacidade e confidencialidade firmado entre eles e o pesquisador. Logo, ao estarem de acordo com a realização da pesquisa na escola selecionada, todos os dados identificáveis foram substituídos pelo uso de pseudônimos e códigos que foram atribuídos mediante combinados entre o pesquisador e os pesquisados, conforme esclarecido anteriormente neste mesmo capítulo. Vale ressaltar que todos os dados obtidos estão guardados e mantidos em confidencialidade como é exigido por lei.

A autorização para a realização da pesquisa na escola e a participação de cada sujeito em seu âmbito foram completamente voluntárias. Assim, tanto a escola como os sujeitos tiveram garantidos, desde o início, o direito de dizer não sem nenhuma penalidade ou perda de benefícios para si ou para outra parte envolvida. Do mesmo modo, ainda tendo concordado em colaborar com a investigação, os sujeitos poderiam desistir de participar a qualquer momento e, também, sem nenhum ônus para si ou para outrem, porém não houve nenhuma desistência ao longo da pesquisa realizada.



## **4 SIGNIFICADOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA NOVA CULTURA ORGANIZACIONAL APÓS A REESTRUTURAÇÃO DA OFERTA DE ENSINO**

O presente capítulo tem por finalidade abordar os significados em torno do processo de alfabetização, significados esses enfatizados pelos coordenadores escolares das escolas da rede pública de Pindoretama, fazendo um paralelo com estudos e pesquisas que norteiam tais significados no que diz respeito ao processo de alfabetização. Em acréscimo, trazemos a importância desses significados diante do processo de alfabetização de crianças no ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental relacionando esses significados com a cultura organizacional das escolas, a partir da reestruturação da oferta de ensino na rede municipal de Pindoretama. O marco, portanto, é o processo de reestruturação da oferta de ensino nas escolas públicas de Pindoretama que trabalham com o ciclo de alfabetização.

### **4.1 Iniciando o processo de alfabetização na educação infantil**

No decorrer da pesquisa realizada nas seis escolas municipais de Pindoretama, que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental, foram entrevistados sete coordenadores pedagógicos. Nesse grupo, três coordenadores pedagógicos trouxeram em suas falas a compreensão de que a alfabetização deve ser iniciada ainda na educação infantil. Esse é um dado que não estava presente nos aspectos e categorias que deram início a pesquisa, porém surgiu como um achado da pesquisa e resolvemos iniciar por esse dado pelo motivo de representar uma visão de que seria a educação infantil o início do processo de alfabetização.

As crianças chegavam da creche no 1º ano com uma defasagem muito grande, tinha crianças que não sabiam escrever muitas vezes nem o próprio nome, crianças de cinco anos que reconhecia as letras apenas na sequência, na ordem, se perguntasse aleatoriamente elas não sabiam. A gente observou que não tinham concluído o que era para concluir naquela temporada toda e depois de 3 anos de creche a criança ainda chegava com muita dificuldade e um ano para melhorar essa criança no 1º ano era muito pouco. Era como se a gente precisasse de um outro tempo maior para que essa criança consolide tudo que era preciso no 1º ano para chegar no 2º ano. É como se a gente tivesse que trabalhar dobrado, sacrificar mais a criança para que consolidasse tudo aquilo para conseguir chegar bem no 2º ano (CC - Mesma escola e mesmo nível).

Identificamos dois significados explicitados, nesse trecho. O primeiro está relacionado ao significado de que a alfabetização deve começar na educação infantil e implica algumas habilidades especialmente com as letras do alfabeto. Isso fica evidente quando o coordenador afirma que as crianças precisam chegar no 1º ano já com algumas habilidades

relacionadas à escrita, enfatizando o conhecimento e identificação de letras, bem encaminhadas para que seja possível consolidar tudo o que é estabelecido no 1º ano. Ideia defendida, em parte por Morais (2020) e Soares (2020), pois ambos consideram que o processo de alfabetização deve iniciar na educação infantil, mais especificamente no último ano dessa etapa. Porém, quando se refere ao processo de desenvolvimento das habilidades de escrita, a ideia do coordenador diverge da ideia defendida pelos autores, pois para o coordenador o trabalho deve estar voltado para as letras de maneira isolada e para os autores citados, deve-se abordar o processo de alfabetização através de jogos e brincadeiras que possibilitem analisar a escrita das palavras abordadas.

O segundo significado é que a alfabetização é um processo que acaba ou deve acabar no 2º ano. E que por isso, o aluno deve ao final do 1º ano consolidar as habilidades específicas deste ano escolar e chegar no início do 2º ano com as habilidades de escrita e leitura bem desenvolvidas para que caminhe com mais segurança para o 2º ano, sendo possível concluir a etapa da alfabetização com mais tranquilidade, sem tantos sacrifícios da própria criança. Considerando assim, que a etapa de alfabetização se encerra no 2º ano e não seja algo contínuo. Nesse contexto entra em consonância com a BNCC (2017), que determina o processo de alfabetização até o final do 2º ano.

Não é que a criança seja alfabetizada na educação infantil, mas que chegue no 1º ano com conhecimentos mínimos que ajudem no processo de alfabetização, como explicita nesse outro trecho de sua fala, quando cita como as crianças chegavam de algumas creches.

Quando chegavam na escola, já conheciam seu nome, sabiam contar, conheciam as quantidades, conseguiam ler muitas palavras, alguns conseguiam ler até pequenas frases e era isso que a gente percebia de diferente, porque no 1º ano já se preparava para o 2º ano. Então, a gente conseguia ter uma turminha melhor (CC - Mesma escola e mesmo nível).

Ainda na fala desse coordenador, é possível perceber que ele se refere ao processo de alfabetização não apenas pensando na leitura e na escrita da língua portuguesa, do processo de construção do sistema alfabético, mas que traz a presença da matemática de uma forma muito clara. Ele considera que a matemática faz parte da alfabetização das crianças, assim como a língua escrita e que desde a educação infantil as crianças precisam iniciar a construção desse aprendizado. Nesse contexto, temos a fala de outro coordenador pedagógico que também enfatiza essa importância.

Esse processo de alfabetização eu acredito que se inicia na creche, eu acredito que nas creches os estudantes poderiam sair muito melhor do que eles saem. Acredito que

poderia ser realizado um trabalho mais concreto na creche. Quando a gente recebe esse estudante no 1º ano, às vezes a gente recebe esses estudantes, alguns, muito defasados na questão do letramento, de conhecer as letras, do desenho das letras, nessa questão do próprio letramento (CD- Mesma escola, redução para um nível).

Observamos que esse coordenador pedagógico, apesar de considerar o início da alfabetização na Educação Infantil, explicita uma distorção entre letramento e alfabetização. Aqui, ele trata letramento como conhecimento de letras, identificar, reconhecer e escrever letras, ou seja, trata características próprias da alfabetização como sendo letramento, mostrando que há uma carência de compreensão dos termos alfabetização e letramento.

Analisando as falas desses dois coordenadores pedagógicos, percebemos a preocupação de ambos em alfabetizar as crianças com mais tranquilidade no ciclo de alfabetização e, para isso, eles atribuem a necessidade de que o processo de alfabetização seja iniciado ainda na educação infantil e que a criança chegue no 1º ano do ensino fundamental já dominando as letras do alfabeto, lendo palavras, além das habilidades matemáticas mencionadas pelo CC. Ambos consideram que seria possível concluir de fato o processo de alfabetização no 2º ano e ainda tornar esse processo mais tranquilo. Não podemos negar que suas falas têm sentido e que esse início da alfabetização na educação infantil não seria absurdo, no entanto é preciso destacar que há uma preocupação para que não haja uma interpretação distorcida pelos profissionais da educação infantil no sentido de que essa etapa deve voltar-se para o processo de alfabetização em si e deixem de lado todo o desenvolvimento integral da criança que precisa ser desenvolvido nessa etapa. O trabalho na educação infantil se realiza através da ludicidade, da brincadeira e das interações que permeiam todo o direcionamento do trabalho a ser desenvolvido nessa etapa da educação.

Nas falas dos coordenadores pedagógicos, o sentido atribuído à alfabetização ainda na educação infantil está muito voltado para o ensino das letras. Mesmo quando citado que uma das escritas iniciais nesta etapa é a escrita do nome próprio da criança, os coordenadores deixam claro que estão considerando essencial que a criança chegue ao 1º ano identificando as letras. Como surge nesse trecho, onde o CD diz: “..., mas, às vezes os estudantes não adquiriram essa habilidade ainda, de conhecer as letras, às vezes nem do próprio nome”. Ou seja, nessa concepção, para ser alfabetizado, é essencial que as crianças conheçam as letras, primeiro separadamente para depois associar a escrita das palavras em situações reais de comunicação. Isso se distancia da visão de alfabetização em que as práticas de letramento e alfabetização devem caminhar juntas, dando significado a todo o processo na perspectiva do alfabetizar letrando, assim como preconizado por Soares (2012).

Outro ponto interessante a se analisar é a comparação que o CC faz com o período em que as creches funcionam em tempo regular e o período que passaram a funcionar em tempo integral, somado à mudança da educação infantil ter saído da escola e ter ficado apenas nas creches. Na visão desse coordenador pedagógico, essa mudança inicial não trouxe resultados positivos, para ele é como se tivesse tido uma preocupação maior com o cuidar do que com o ensinar, pois as crianças passaram a chegar, após o primeiro ano de experiência com o integral e apenas na creche, com muitas defasagens.

Então, realmente na primeira reestruturação (**se refere à quando a educação infantil saiu das escolas e ficou apenas nas creches**) quando as creches passaram a ser em tempo integral, o que eu achei que deixou de começo como negativo, foi a mudança da creche e a defasagem com a qual as crianças chegavam no primeiro ano. Isso realmente foi nítido para a gente, porque a gente recebeu uma demanda maior e a gente via que as crianças chegavam e não sabiam escrever muitas vezes nem o próprio nome e só conheciam as letras se fosse na ordem do alfabeto. Antes quando as crianças tinham menos tempo na creche, que era apenas um turno, período da manhã ou período da tarde (se refere ao tempo regular), elas chegavam com mais bagagem e quando iniciou o tempo integral, logo no primeiro ano quando fizemos a sondagem de início de ano percebemos muitas defasagens nas crianças. (CC - Mesma escola, mesmo nível, grifo nosso)

Diante dessa fala, percebemos que a CC faz uma comparação com a chegada das crianças na escola, no 1º ano do ensino fundamental, em dois momentos diferentes vivenciados na educação infantil do município: um momento quando as crianças eram atendidas em apenas um turno e outro momento quando as crianças eram atendidas em tempo integral nas creches.

Nesse momento, se caracteriza as interferências do início da reestruturação da oferta de ensino da rede municipal, iniciada a partir de 2013, conforme explicitado na introdução. É visível também que essas interferências atingiram as culturas organizacionais tanto das creches, quanto das escolas, pois enquanto as escolas passaram a se organizar para atender apenas ao Ensino Fundamental, as creches por sua vez passaram a ampliar o tempo de atendimento com as crianças, que afeta diretamente a rotina de trabalho diário. Porém, essa ampliação do tempo da criança na creche não contribuiu para um melhor desenvolvimento da criança, ao contrário ocasionou uma maior defasagem logo no primeiro ano da mudança de tempo de atendimento às crianças nas creches. Essa defasagem é atribuída à forma como a creche passou a conduzir esse processo.

Eu acho que não foi o ciclo da mudança da escola para a creche, mas, sim, a forma como a creche conduzia o andamento das crianças. Foi a dificuldade que a gente encontrou no sentido de alfabetizar. Foi quando a gente conversou com o pessoal da secretaria e foi tendo um acompanhamento maior das creches em relação ao desenvolvimento das crianças, foi quando a gente começou a receber crianças com

um melhor desenvolvimento e nesses dois últimos anos, após essa melhora das crianças, conseguimos melhores resultados no que diz respeito ao SPAECE Alfa e no que diz respeito ao aprendizado das crianças, conseguimos realmente contemplar o que era para contemplar no tempo certo, claro, não 100%, mas a maioria (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Novamente está presente a importância de iniciar o processo de alfabetização na educação infantil, sendo posto aqui a questão de alfabetizar na idade certa, ideia defendida pelo PAIC, conforme explicitado em nosso referencial teórico.

Alfabetizar, nessa perspectiva, deve ocorrer até o final do 2º ano do ensino fundamental, sendo atribuído às creches a responsabilidade de entregar as crianças para a etapa seguinte com conhecimentos mínimos para se alfabetizarem. Situação essa que influenciará, também, de acordo com o percebido na fala do CC, no resultado das avaliações externas. Sendo perceptível essa preocupação com tais avaliações, quando o entrevistado menciona a melhoria nos resultados destas avaliações do SPAECE-Alfa nos dois últimos anos, após uma intervenção por parte da escola junto à Secretaria de Educação e desta com as creches.

Outro ponto importante a ser analisado, é a realização de diagnósticos realizados pela escola logo no início do ano, com o intuito de conhecer a situação de aprendizagem dos estudantes que a instituição está recebendo. Nesse contexto, temos a fala de outro coordenador pedagógico que ainda atende a educação infantil na escola e este menciona a realização desses diagnósticos no último ano da educação infantil, ou seja, na turma de 5 anos.

A gente já começava a fazer os diagnósticos na educação infantil, nas turmas de 5 anos. Fazia o teste para diagnosticar os níveis da psicogênese da escrita e procurava trabalhar muitas ações voltadas para leitura e escrita (CE - Início da função de coordenador).

Diante do exposto, acreditamos ser possível afirmar que, na visão desses coordenadores pedagógicos, a necessidade de iniciar o processo de alfabetização na educação infantil está voltada para uma alfabetização mais tranquila que possa atender os objetivos do PAIC e ainda atingir os melhores resultados de alfabetização diante da avaliação externa do SPAECE Alfa.

Fica evidente uma preocupação com as avaliações externas, o que supomos que pode significar muita energia voltada para o final do processo de alfabetização, direcionado a um momento de avaliação e não ao desenvolvimento real das habilidades a serem desenvolvidas no processo de alfabetização como um todo, ou seja, alfabetizar letrando.

Isso se justifica porque, como afirma Soares (2020) em seus estudos, nem todas as metas permitem avaliação propostas sob a forma de questões escritas. Considerando aqui, que

as metas se assemelham aos descritores, podemos relacionar com as avaliações externas, pois sabemos que essa avaliação do SPAECE se volta basicamente para a leitura e a compreensão leitora da criança, através de questões de múltipla escolha, deixando de analisar outras habilidades que definem o ser alfabetizado e letrado, tais como a oralidade e a escrita.

## **4.2 O que é alfabetizar?**

No tópico anterior, falamos sobre a alfabetização ter início na educação infantil, trazendo ideias de estudiosos, pesquisadores do assunto e as falas de três coordenadores pedagógicos participantes da presente pesquisa, que apresentaram um pouco dos significados atribuídos à alfabetização. Para dar continuidade à discussão da temática sobre os significados de alfabetização, faz-se necessário definir o que significa alfabetização na visão dos participantes da pesquisa, percebendo o que é alfabetizar para estes coordenadores pedagógicos.

Nessa perspectiva, iremos abordar o significado de alfabetização a partir de como compreendem os participantes da pesquisa, ressaltando que os dados foram divididos em três grupos, conforme descrito na metodologia. Isso se justifica na medida em que é preciso trazer aqui as visões dos participantes de cada grupo e traçar um paralelo entre os pensamentos dos sete coordenadores entrevistados. Para iniciarmos, trazemos as ideias dos coordenadores do grupo I, que é formado por cinco coordenadores pedagógicos. Deste grupo, o CB define alfabetização com um processo muito lento e que precisa de muitas estratégias.

Não é só colocar o nome do menino para ele repetir e pronto. O processo agora mudou, não é mais aquele decoreba que era usado antigamente, aquela repetição. Agora é construção, o estudante precisa construir a partir do que eu dou para ele. Então eu vejo que a alfabetização requer muito do professor, precisa ter habilidade, é algo muito amplo, muito extenso é como se fosse uma linha que você vai puxando, desfiando até chegar no final. É um processo cotidiano, não fazer uma vez e pronto já aprendeu, já estar alfabetizado, cada dia ele vai fazer um pouquinho e depois vai fazer de novo, não é que seja repetição, não é isso, eu vou trabalhar aquele conteúdo vou mudando as estratégias para não ficar repetitivo, se não o estudante vai se cansar (CB - Mesma escola, mudança de nível).

É perceptível que o CB traz em sua fala várias características do processo de ensino e aprendizagem definido por Freire (1982), Gatê (2001) e Russo (2004). Esses autores abordam a aprendizagem humana como uma construção de interação, em que o professor tem a função de desafiar seus estudantes e lhes provocar a curiosidade e o desejo pelo aprender. Assim, o aprendizado precisa ser desafiado, estimulado e proporcionado de maneira significativa,

inclusive o processo de construção de ensino e aprendizagem da escrita que não poderia ser diferente.

Esse entrevistado também traz a ideia de um ensino baseado do todo para as partes, cotidianamente trabalhando várias estratégias para não tornar o aprendizado repetitivo, chato e enfadonho para as crianças. Ressalta ainda que o processo é lento e demorado, fazendo uma comparação com uma linha, um fio que vai sendo puxado, desfiado a cada dia para que no final será produzido uma aprendizagem significativa e real e que o professor precisa ter habilidade para alfabetizar, pois exige muito desse profissional. Nessa mesma perspectiva de um aprendizado lento e demorado, em que o professor tem habilidade para alfabetizar, outro coordenador pedagógico afirma que é preciso que o professor goste daquilo que faz, pois se não tiver afinidade de trabalhar com criança não dará certo, porque a paciência é a primeira coisa que o professor alfabetizador precisa ter.

Assim o CC, traz a ideia do conhecimento que o professor precisa ter em relação a alfabetizar uma criança, assim como o que a criança sabe e o trabalho que precisa realizar a partir desses conhecimentos e afirma que o professor:

Precisa ter conhecimento de como você vai começar alfabetizar aquela criança, o que realmente precisa para dar início a alfabetização, conhecer o que o estudante traz consigo. Então primeiro a gente faz aquela sondagem com a criança o mês todo, faz de forma coletiva, faz no individual para identificar o que cada criança traz de conhecimento. Depois desse teste a gente vai procurar trabalhar tanto no individual como no coletivo, sendo que se trabalha mais no coletivo porque no individual fica mais difícil uma vez que não temos poucos estudantes, temos vários e dependendo da turma temos muitas crianças com muitas dificuldades (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Percebemos a ênfase aqui no fato de que não se alfabetiza de qualquer jeito. É preciso conhecimento específico e desenvolver um trabalho que atenda às necessidades educacionais dos estudantes tanto no coletivo quanto no individual, sendo o processo coletivo mais utilizado para as atividades em sala de aula, considerando a quantidade de estudantes que são atendidos. Ainda para o CC, quando questionado o que significa alfabetizar, este traz a ideia de alfabetizar abordando também a matemática, ou seja, tanto em momento anterior quanto neste, fica clara a visão de alfabetização de uma maneira ampla, englobando os conhecimentos acerca da construção do sistema alfabético e da alfabetização matemática em paralelo.

É uma construção porque quando você observa que a criança decodifica é diferente. Exemplo: Você pode observar, se você ensinar a uma criança a contar de 1 a 100, se você perguntar um número na sequência eles diz, mas se você retirar um número aleatoriamente e mostrar, ele não vai saber dizer, porque ele decodificou a sequência,

a ordem dos números, na verdade ele aprendeu a contar os números na ordem e é diferente quando ele constrói. O mesmo acontece se você pegar um texto trabalhar aquele texto e dentro dele buscar palavras complexas, palavras simples para realizar a leitura, para trabalhar a quantidade de sílabas, você vai levar a criança a construir porque ela vai identificar dentro daquele texto e vai procurar e isso vai fazer com que leia outras coisas que não foram direcionadas, mas que ela teve que passar por elas para chegar onde queria. É realmente na visão de construir porque é construindo, que a gente realmente aprende (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Fica, portanto, evidente a visão da matemática presente no processo de alfabetização, fazendo um comparativo entre conteúdo da língua escrita e da matemática nesse processo de construção de aprendizagem e podemos ainda destacar que a visão de aprendizagem através da construção apresentada pelo CB, também é confirmada por esse coordenador pedagógico. No que diz respeito ao trabalho da matemática no processo de alfabetização, podemos aqui destacar a consonância com o exposto em Brasil, 2014. Quando destaca a importância da alfabetização matemática relacionando esta as práticas sociais que a criança desenvolve em seu cotidiano na sociedade em que vive.

Em contrapartida, temos a visão de outros coordenadores pedagógicos também do grupo I, que não falam da perspectiva de construção, mas, sim, se voltam para a questão da codificação e decodificação. Nesse sentido, temos a fala de outro coordenador pedagógico deste mesmo grupo I, para quem a alfabetização é:

Um processo bem interessante e envolve a decodificação e a codificação, assim a gente vai trabalhando essa questão do letramento no 1º ano para trabalhar esse processo de alfabetização, para o estudante decodificar, entender e ler e para codificar, escrever. Porque esse processo de alfabetização, tem que passar por essas etapas de decodificar e codificar para que o estudante adquira essas habilidades de ler sozinho e entender a leitura e escrever sozinho (CD - Mesma escola, mesmo nível).

Observamos, então, que esse coordenador pedagógico traz a visão de alfabetização no contexto mais específico de leitura e escrita, com foco direcionado para a decodificação e a codificação. O processo de alfabetização é vinculado a essas habilidades e permanece separado do letramento, como se esses fossem processos dissociados e que não caminham juntos na apropriação do sistema de escrita alfabética. Nesse caso, o entrevistado menciona apenas a leitura e a escrita e, de uma maneira muito sucinta, cita a necessidade da compreensão sobre o que foi lido pela criança.

Outra característica importante do processo de alfabetização surge na fala do CF, quando afirma que houve mudanças no conceito de Alfabetização após a implementação do PAIC.



Até há alguns anos, a gente tinha o conceito de alfabetização que era quando uma criança aprendia a ler e escrever. E, logo, quando iniciou o PAIC, veio outro conceito em que a criança precisa aprender a ler e escrever e saber para que serve, é a questão do letramento. Assim a alfabetização passa pelo processo de consciência fonológica, compreendendo os sons das letras, depois passa a reconhecer essas letras, a conviver com textos de vários gêneros textuais e sabendo a função desses textos. Até que a criança saiba ler e dizer o que leu, saiba dizer o que entendeu daquela leitura. (CF-Mesma escola, mesmo nível).

O CF, nesse trecho de sua fala, situa o início da mudança de visão de alfabetização a partir do PAIC, no contexto do estado do Ceará. Mesmo sabendo que há aqui uma distorção de marco conceitual, podemos considerar que, para esse coordenador pedagógico, a percepção das diferentes visões de alfabetização apenas ficou clara após o início do trabalho com esse programa de aprendizagem e não a partir dos estudos divulgados por pesquisadoras como Ferreiro e Teberosky (1999).

Embora também traga em sua fala, a presença do trabalho com a consciência fonológica e o trabalho com os diversos gêneros textuais, e a funcionalidade desses textos, também ocorre uma distorção, pois o entrevistado cita que o processo deve iniciar pelo som das letras para somente depois passar pelo reconhecimento de letras e, por fim, chegar à convivência com os gêneros textuais. Isso não representa uma visão de alfabetização voltada para um trabalho em conjunto com o letramento, valorizando as vivências sociais da criança. Para os estudiosos da alfabetização, em uma visão construtivista, como os que foram citados anteriormente no referencial teórico, bem como nas orientações metodológicas do PAIC, esse processo de alfabetização se inicia a partir de textos com gêneros diversos. Para isso, o professor deve começar trabalhando a compreensão do texto e do contexto, das frases, das palavras e suas sílabas, chegando nas letras e em sua sonoridade como um conjunto e não de modo isolado, pelo som da letra em si.

Na perspectiva de CG, a ênfase vai para o fato de que alfabetizar é um processo que pode ser diferente para cada criança, pois nem todas se desenvolvem no mesmo ritmo e intensifica a importância do professor alfabetizador nesse processo.

A questão do processo de alfabetização é um processo difícil e ao mesmo tempo fácil, tem crianças que têm uma lentidão e outras que não tem essa lentidão, mas se você tiver um professor alfabetizador, você consegue alfabetizar. Eu vejo muito a questão do olhar diferente dentro da rotina do dia a dia, porque alfabetizar não é fácil. Se você pegar os estudantes já conhecendo o valor sonoro das sílabas é mais fácil do que aqueles estudantes que não conhecem nenhuma letra, então alfabetizar é um processo muito minucioso, muito delicado, porque a criança tem que desenvolver várias habilidades, inclusive a questão do convívio social seja ele em casa, na rua, na própria escola, é importante para que a criança tenha mais liberdade, é assim que eu vejo a alfabetização no todo (CG - Mesma escola, mesmo nível).

Além da abordagem voltada para o perfil do professor, este coordenador pedagógico também se refere à alfabetização como um processo que pode alternar entre o fácil e o difícil. Para tal, é preciso que seja considerado a velocidade com que a criança aprende e ainda menciona a necessidade de um olhar diferente no cotidiano escolar. Ele explicita alguns conhecimentos que considera como importantes para que a criança se desenvolva e seja alfabetizada. Nesse aspecto, acaba incluindo a convivência da criança com o meio em que vive e, desta maneira, aponta para uma possível compreensão de letramento, embora não se refira diretamente ao uso social da escrita.

Ao analisar os dados obtidos nos grupos II e III, que são ambos compostos apenas por um coordenador pedagógico, percebemos que os coordenadores pedagógicos desses dois grupos definem alfabetização de maneira semelhante e que estão afinados, ao menos no nível do discurso, com as ideias de alfabetização e letramento como construção da aprendizagem e indissociáveis.

Pra mim essa questão de alfabetizar é muito, muito, muito difícil. Porque alfabetizar não é só decodificar códigos, como alguns professores pensam. Eu penso que precisa ir além de ler, precisa compreender, para mim, hoje não basta só alfabetizar, tem que alfabetizar e letrar, e assim a criança deve ser capaz de ler e escrever compreendendo tanto o que ler, quanto o que escrever, é preciso saber para que serve um determinado texto. Eu penso que não dá mais para separar, alfabetização e letramento são duas palavras bem distintas, mas tem que andar juntas (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Nesse trecho, destacamos alguns pontos importantes mencionados por esse coordenador. Um deles é quando, este, considera que alfabetizar é muito difícil e relaciona essa dificuldade à necessidade de não apenas decifrar códigos e sim que alfabetizar significa ler e escrever com compreensão e ainda traz a questão do letramento. E aqui está um segundo ponto importante a ser analisado, pois letramento é adequação da linguagem, é compreensão, identificação e escolha de um gênero a partir da situação de comunicação, é conhecer esse gênero e sua função discursiva e comunicativa, assim como defendido por Soares (2018). Enfim, é muito mais que apenas compreender o que leu. E assim, percebemos que esse coordenador embora considere que alfabetizar e letrar precisam caminhar juntos, é inseparável e que não é mais possível pensar em alfabetizar separadamente de letrar ainda pensa em letramento apenas como compreensão do que ler e saber para que serve o texto, o que mostra uma possível limitação na compreensão de letramento.

Ainda considerando a questão da alfabetização como um todo, e envolvendo as vivências das crianças nesse processo, o entrevistado CE, pertencente ao grupo III, afirma que a alfabetização é algo muito importante e que vai mudar a vida da pessoa alfabetizada.

É extremamente importante na vida de uma criança, na vida de um adulto porque quando você aprende a ler e escrever, você se descobre, muda tudo. A criança quando inicia no processo de alfabetização é encantador, é fascinante. Então, eu vejo que quando o indivíduo aprende a ler e escrever, ele encontra seu lugar no mundo, ele começa a despertar, a querer saber das coisas, tem mais facilidade de se comunicar, é a base. Alfabetizar é o processo em que a criança constrói o mundo da leitura e da escrita, é quando realmente ela domina a leitura e a escrita, compreendendo (CE - Início da função de coordenador).

Estamos aqui diante de uma definição bastante interessante de alfabetização, pois fica claro que esse coordenador pedagógico atribui à alfabetização a responsabilidade de uma melhoria qualitativa de vida. É como se tudo que está ao redor desse indivíduo mudasse a partir do momento em que este ser é alfabetizado. Temos aqui a presença da visão de construção não só do processo de aquisição da língua escrita, mas do mundo da leitura e da escrita, passando este indivíduo, seja ele criança ou adulto, a se descobrir e a querer mais do que já foi possível conquistar até o momento. Para que essas conquistas sejam realizadas, esse “ser alfabetizado” fará uso da leitura e da escrita no contexto geral e aprenderá cada vez mais. Assim, o entrevistado explicita a sua compreensão de letramento como sendo um processo desenvolvido em paralelo à alfabetização, considerando-os como dois processos que não tem como separar, devendo estar juntos.

Em suma, percebemos, no decorrer deste tópico, que existem diferentes visões entre os coordenadores pedagógicos aqui citados. Para alguns, a alfabetização é um processo de construção, em que letramento e alfabetização caminham juntos. Para outros, esse processo tem um foco muito voltado para a decodificação e codificação, sendo perceptível ainda uma distorção de conceitos e significados voltados para o letramento, nos quais letramento é tratado como conhecimentos básicos sobre as letras do alfabeto, o que seria, na verdade, a decodificação. Outra distorção foi relacionada ao tempo em que surgiram as diversas ideias acerca do processo de alfabetização, tendo como marco o início do PAIC, enquanto um dos grandes marcos no Brasil das diferentes ideias sobre alfabetização surgiu a partir dos estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1999), que culminaram na descrição da psicogênese da Língua Escrita.

E por fim, destacamos as relações dos significados relacionados a alfabetização, a partir do processo de reestruturação da oferta de ensino. Nesse prisma, voltamos nosso olhar

para os coordenadores que mudaram de instituição de ensino e ou para aqueles que mudaram de nível de ensino. Isso se justifica porque ao analisarmos as contribuições desses coordenadores percebemos que, em ambas as situações, eles passaram a trabalhar com outras realidades.

Trazendo suas culturas e conhecimentos construídos ao longo de seu desenvolvimento profissional e acrescentando as novas culturas e conhecimentos com as quais se defrontam em seu ambiente de trabalho. Assim novas culturas, e mais especificamente novos significados sobre o que é alfabetizar foram sendo construídos nessas escolas e, conseqüentemente intervindo nas práticas e nas interações acerca do processo de alfabetização.

### **4.3 Como alfabetizar no ciclo de alfabetização**

Em paralelo ao significado sobre o que é alfabetizar, está presente também no discurso dos coordenadores o modo como se deve alfabetizar, ou seja, como ocorre o processo de alfabetização. É partir do que se considera sobre o que é a alfabetização que são construídas as ideias ou os significados acerca do como fazer para alfabetizar. Durante a pesquisa realizada, todos os sete coordenadores pedagógicos expressaram suas ideias acerca desse significado e surgiram pontos importantes como a necessidade de se alfabetizar através da ludicidade, bem como a importância de se conhecer os estudantes, através de diagnósticos, para que se possa desafiá-los coerentemente a partir de conhecimentos prévios sobre a prática social da leitura e da escrita. Esses conhecimentos são aqueles construídos e trazidos por cada criança, considerando as diferenças culturais existentes entre elas e seus pares, assim como entre elas e seus professores nas diversas comunidades escolares.

Inicialmente, analisaremos a fala do CA que nos apresentou uma comparação entre diferentes visões de alfabetização expressadas em duas escolas que esse coordenador trabalhou. Uma é a escola em que trabalhou durante quatro anos antes da reestruturação da oferta de ensino. E a outra é a escola que passou a coordenar após o processo de reestruturação, trabalhando durante dois anos. De acordo com esse coordenador há diferentes claras e significativas nas aprendizagens dos estudantes.

Os estudantes que vieram da escola que eu trabalhava anteriormente dominavam melhor a leitura e a compreensão, conheciam os gêneros textuais, mas escreviam com letra bastão e os estudantes da escola que os recebia dominavam a parte ortográfica, gramatical e a caligrafia era manuscrita. (CA - Mudança de escola, mesmo nível)

E assim ficam evidentes as diferenças de significados em duas escolas que eram localizadas em comunidades vizinhas, diferenças estas que estão refletidas na aprendizagem das crianças. E essas diferenças nos revela a ênfase do trabalho abordado por cada escola. O que conseqüentemente revela o foco de cada instituição em relação ao ensino e aprendizagem da língua escrita. O que nos leva a deduzir que na primeira situação a abordagem em sala de aula estava relacionada ao trabalho com diferentes gêneros textuais, leitura e compreensão desses gêneros, deixando a preocupação com o tipo de letra, a ser usada na escrita dos alunos, como uma preocupação posterior. Já na segunda escola o foco do trabalho estava na escrita correta ortograficamente das palavras, com a gramática e com o tipo de letra que as crianças escrevem.

Confirmando essas diferenças de visões o CA nos revela que:

Teve um momento que os funcionários queriam separar as turmas de acordo com as comunidades considerando os níveis de aprendizagem, pois os estudantes que chegavam não dominavam a letra cursiva e a comunidade escolar daqui não aceitava que fosse usada a letra bastão. Eu não aceitei a divisão, pois é aí que acontecem os conflitos de aprendizagem, vamos separar não, vamos misturar. E deu certo, eles interagiram uns com os outros (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Percebemos nesse trecho que a escola na qual esse coordenador passava a coordenar mantinha um foco no tipo de letra que as crianças escreviam. Tanto que queriam fazer uma separação dos alunos por comunidade, pois existia uma suposição de que os alunos da comunidade que estava chegando, podiam continuar usando a letra bastão, mas os alunos da comunidade que estava recebendo, não podiam retroceder para a letra bastão e que isso poderia causar algum tipo de prejuízo. Porém, surge a defesa da coordenação que vinha de uma escola e iniciava sua jornada de trabalho na outra.

Na sua visão, na qual concordamos, era possível fazer com que as crianças trocassem experiências e aprendessem umas com as outras, confrontando os conflitos e proporcionando aprendizagens para ambos. Ideias defendidas por Soares (2020), que confirma em seus estudos do Alfalettrar, a importância de atividades diferenciadas para grupos com crianças de diferentes níveis de aprendizagem e a necessidade de mediação, a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal defendida por Vygotsky (1999).

Como coordenador pedagógico, foi possível intervir e fazer com que os estudantes permanecessem juntos no mesmo espaço. Além disso, as diferenças de aprendizagem, que provavelmente acontecia por causa do foco de trabalho realizado por cada escola, foram superadas através das interações e trocas de saberes entre os próprios alunos. Assim podemos

nos apoiar nessas evidências para concordar com as ideias de Zabala (1998), quando fala sobre grupo cooperativo, estabelecendo que as crianças podem e devem contribuir com o aprendizado umas das outras.

Caminhando nos significados, trazemos esse mesmo coordenador pedagógico, que considera o processo de alfabetização algo tão complexo que se faz necessário um conjunto de ações para que seja possível conduzir um estudante para a alfabetização. Segundo esse entrevistado, cada estudante é diferente e é:

Como se fosse um caminho diferente para cada um, porque você pode ser alfabetizada de uma forma e eu de outra forma. Por exemplo: você pode ser alfabetizada só com giz, com pincel e quadro branco e eu não, eu talvez seja necessário ser alfabetizada com algo concreto. Por isso que na minha visão é necessário, hoje, alfabetizar com o lúdico, dentro da brincadeira, com material concreto, com jogos, porque assim, é como se eu tivesse apanhando todos os níveis. Como se eu estivesse englobando todos, porque ninguém não venha me dizer que tem uma criança que não queira aprender dentro de um jogo, porque não tem, elas adoram, é muito mais fácil uma criança aprender assim (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Estamos aqui diante de um conjunto de ideias bastante significativas para o processo de alfabetização. A primeira delas é sobre as diferenças individuais de cada estudante. A segunda é quando o CA fala acerca dos caminhos de cada um e nesses caminhos são destacados o aspecto lúdico das atividades, os jogos, as brincadeiras e o uso de materiais concretos como direcionamentos fundamentais para se atingir a todas as crianças. Tudo isso é destacado com o objetivo de despertar o gosto e o interesse da criança pela aprendizagem da língua escrita, respeitando as diferenças individuais de cada criança. E assim colaborando para que a criança se desenvolva com a capacidade de compreender o seu uso social e usufruir da leitura e da escrita em seu cotidiano.

Outro coordenador também se refere à ludicidade de uma maneira muito clara, considerando-a como motivadora e capaz de fazer a diferença.

Para alfabetizar, é preciso utilizar muito a questão de textos de memória, músicas, dentro do texto trabalhar o todo pelas partes, explorando a questão da análise fonológica e estrutural, porque hoje, alfabetizar não é só o estudante decodificar aqueles códigos, aquelas letras, mas dominar a compreensão daquele texto, são muitas coisas, mas o caminho é esse, o lúdico precisa estar presente dentro desse processo de alfabetização (CE - Início da função de coordenador).

Nesse trecho o entrevistado trata a ludicidade como o caminho a ser seguido para que se alfabetize as crianças, levantando várias práticas que na sua compreensão o lúdico está diretamente relacionado. Trazendo ponto de vista semelhante, embora não expresse claramente

o termo, o CF cita várias atividades que foram mencionadas nas falas dos demais coordenadores pedagógicos se referindo à ludicidade. Para ele, o professor precisa:

Mostrar várias situações para a criança, tem que levar a criança a ter várias experiências, desde mostrar a leitura do texto, explorar o que ele entendeu daquele texto, para que serve o texto lido e começar a trabalhar as palavras, as frases sempre com sentido, com funcionalidade. Por isso eu acredito que tudo que o professor se propõe a desenvolver na sala de aula com as crianças é com o objetivo de desenvolver aprendizagens, então assim, trazer o estudante para participar das ações, atividades dinâmicas, através de brincadeiras, músicas, até mesmo vídeos, contação de histórias, tudo isso faz parte desse processo de aprendizagem. Na escola a gente costuma usar alguns jogos, tais como: pescaria, bingos, batalha naval, estourar balões e inúmeras brincadeiras que o professor traz para dentro de sala de aula, que envolve aquele conteúdo que ele está trabalhando (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Ainda sobre a ludicidade como sendo algo importante e que está presente na diversidade de atividades para atender as especificidades dos estudantes quanto ao processo de alfabetização, tudo depende da didática do professor na visão dos coordenadores.

Esse lúdico conta muito nessa questão da alfabetização. O trabalho com o lúdico entra na questão das atividades direcionadas, para não ser só aquela na lousa, mas aquele trabalho lúdico que vai ajudar no aprendizado do estudante. E nesse lúdico eu vejo muito a didática do professor. Ele precisa ser muito didático para que ele veja aquela situação e direcione aquela dificuldade que ele percebeu. A didática do professor é uma das principais necessidades para direcionar as atividades aos níveis porque ele vai saber o que é que aquela criança está precisando naquele momento (CG - Mesma escola, mesmo nível).

Esse coordenador pedagógico traz outros pontos importantes que são: as atividades diversificadas em atendimentos aos diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes e a didática do professor de forma a atender as necessidades apresentadas por cada criança, relacionando esses pontos à ludicidade.

Analisando esses trechos percebemos que a ideia de ludicidade se faz presente e é distribuída em um trabalho voltado para diversas atividades que são lúdicas e que proporcionam uma aprendizagem considerada por todos como significativa, isto é, com sentido para a criança. Ideias que se fundamentam nos estudos Soares (2020) e Morais (2020), que atribuem ao lúdico a possibilidade de aproximar as crianças das práticas reais, através das brincadeiras e dos jogos de consciência fonológica, pois são estratégias que possibilitam uma aprendizagem baseada no brincar. E essa aprendizagem torna-se prazerosa e significativa porque o brincar está intrinsecamente ligado ao universo infantil.

Nesses relatos, ainda foi mencionado o trabalho partindo do texto para as partes e a presença da análise estrutural e fonológica, relacionando esse trabalho à ludicidade, pois o lúdico torna essa abordagem mais próxima da realidade da criança, possibilitando que a criança

brinque com as palavras, analisando suas estruturas, separando suas partes e formando novas palavras. Afirmando, assim, que o processo de construção do sistema de escrita alfabética não é apenas codificar e decodificar e, sim, refletir para compreender o processo de leitura e escrita. Conforme explicitado nas ideias de Soares (2018;2020) e Morais (2012;2020), que através de suas pesquisas apontam diversas atividades lúdicas desenvolvidas através de jogos, com foco no desenvolvimento da consciência fonológica.

Em paralelo ao trabalho com a ludicidade os coordenadores pedagógicos ainda ressaltaram a importância da afetividade, conforme expressado no trecho a seguir explicitado pelo CA.

Outro ponto que eu considero importante na alfabetização é a afetividade, não pode faltar. Quando um estudante se sente bem na escola, quando ele gosta do professor, ele tem mais facilidade de aprender mais rápido do que com aquela pessoa mais séria, dura que vai dificultar a aprendizagem desse estudante. O estudante que se sente bem na escola, ele vai mais vezes ele quer estar aqui todos os dias e isso vai influenciar na alfabetização dele (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Temos aqui a presença da afetividade destacada porque a criança precisa de atenção, de carinho, de ser bem atendida em suas especificidades. E ainda porque quando a criança se sente bem acolhida, bem tratada ela passará a encontrar na escola um espaço de segurança e bem estar e assim irá querer está sempre na escola. Também falando sobre afetividade o CB acredita que “o processo de alfabetização necessita de afetividade, porque se não tiver afetividade o professor vai deixar o estudante lá no cantinho, que é o que acontece com os nossos estudantes da inclusão”. Esse entrevistado ainda faz uma pequena introdução ao que acontece com as crianças incluídas, tema que abordaremos em outro tópico especificamente.

Quando se referem a afetividade, podemos compreender que esses coordenadores consideram a afetividade como um meio de dar atenção a todas as crianças e compreendem que existindo essa relação afetiva todos os estudantes serão trabalhados nas suas necessidades, sendo respeitados e valorizados em suas potencialidades. Podemos estabelecer uma relação entre os pensamentos desses coordenadores pedagógicos e estudiosos como Palandrani (2012), que defende a afetividade como forma de interação entre as crianças e o professor, capaz de proporcionar confiança, tornando o processo de construção da alfabetização positivo.

Estabelecendo relações entre ludicidade e afetividade os entrevistados trazem a necessidade de conhecer o aluno, pois ao conhecer a criança, suas necessidades, desejos e anseios é possível planejar um trabalho que atenda suas especificidades. Assim é abordado



outro ponto importante que está relacionado ao diagnóstico que as escolas realizam para conhecer o estudante, afirmando que, para alfabetizar, é:

Preciso conhecer o estudante, então a primeira coisa a ser feita é um diagnóstico para saber qual o nível de leitura dos estudantes, o nível de escrita e a partir disso planejar as atividades, mesmo trabalhando um texto único, mas na hora da atividade eu preciso pensar que atividades são necessárias para cada nível em que se encontram meus estudantes (CE - Início da função de coordenador).

Percebemos aqui, então, a necessidade de conhecer os níveis de aprendizagem dos estudantes para, a partir desse conhecimento, estabelecer o trabalho que é necessário de ser desenvolvido com eles. Assim, a perspectiva é a de atender às necessidades que as crianças apresentam em cada nível que foi percebido pelo professor, mantendo o trabalho com a intervenção adequada e favorecendo uma aprendizagem prazerosa, o que também estreita os laços de afetividade. Ideia que ao abordar a necessidade de conhecer os níveis de aprendizagem dos alunos para estabelecer um trabalho voltado para as especificidades encontradas, culmina com os estudos de Zabala (1998), que considera a importância dos níveis de desenvolvimento para a tomada de decisões didáticas que favoreçam as práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva de um ensino prazeroso e significativo, vem junto a ideia de desafio como uma importante ferramenta de trabalho pedagógico.

É preciso que os professores desafiem os estudantes, pois eu percebo que o estudante precisa ser desafiado. O professor precisa sempre pensar: “o que eu posso oferecer a esse menino para que ele cresça um pouco mais, possa melhorar”. Então é preciso desafiar na leitura, na escrita, nos jogos porque o jogo é uma maneira de desafiar o estudante, porque todo jogo tem regras e o estudante precisa entender o que são as regras. Saber que as regras irão ajudar o estudante a saber como ele vai agir, o que ele deve fazer para atingir o que quer (CB- Mesma escola, mudança de nível).

Para esse coordenador pedagógico, o desafio ajuda o estudante a crescer em termos de aprendizagem, porque ele vai buscar superar os desafios para vencer o jogo, seguindo as regras desse jogo e superando as dificuldades que possivelmente estão impedindo seu desenvolvimento.

Podemos pensar em desafios como algo proposto para contribuir na superação de possíveis obstáculos, pois o desafio possibilita que as crianças reflitam sobre seus aprendizados e comparem com o que precisam fazer, buscando alternativas que as ajude a superar os obstáculos que são encontrados, determinado desafio a ser vencido. E assim, é possível estabelecer uma relação direta com os estudos de Vygotsky (2009), quando aborda a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Proximal. Nos jogos e brincadeiras desafiadoras, as crianças trabalham justamente buscando equilibrar os conhecimentos que já

dominam com aqueles que embora próximos ainda representam algo a ser conquistado, superado.

Além da afetividade, ludicidade e dos desafios através de jogos e brincadeiras, os coordenadores pedagógicos trouxeram outro fator importante bastante discutido na educação brasileira, que é o acompanhamento da família no que diz respeito ao acompanhamento da aprendizagem das crianças. Conforme apresentado nesse trecho da fala do CG.

A gente também tem que buscar a ajuda da família, porque a gente sabe que aquela criança que é acompanhada pelos pais em casa, tem mais facilidade do que aquela que não tem. Mas também tem aquela criança que é acompanhada pelos pais e não dão um bom resultado. E tem aquela que não é acompanhada pela família e tem um despertar bem diferente e é contraditório, mas acontece, é assim (CG - Mesma escola, mesmo nível).

Segundo os coordenadores, o acompanhamento por parte da família não é determinante para um bom resultado de todas as crianças, pois relatam que existem crianças que se destacam na aprendizagem, outras que não apresentam bons resultados e outras, ainda, que se desenvolvem muito bem, mesmo sem o acompanhamento das famílias. Nesse sentido, seria importante refletir sobre essa premissa de que é necessário o acompanhamento da família para o bom aprendizado escolar e quem, de fato, é responsável pelo aprendizado escolar. Estas são reflexões importantes que a escola precisa realizar, a partir desta constatação aferida por esse coordenador escolar, a fim de melhor direcionar as responsabilidades e saber a quem de direito cabe a tarefa de ensinar os conteúdos escolares e melhor definir o que e como seria esse acompanhamento direcionado às famílias.

Seguindo na discussão sobre como alfabetizar, os coordenadores CC e CD falam de um trabalho pedagógico voltado para a metodologia empregada pelos professores em sala de aula e no caminho a ser seguido. A discussão que surge a partir de então está voltada para a ideia de que o processo de alfabetização acontece do todo para as partes ou das partes para o todo. Na perspectiva do CC, esse processo deve ser iniciado a partir do texto.

É preciso trabalhar aquele texto e dentro dele buscar palavras complexas, palavras simples para realizar a leitura, a quantidade de sílabas e assim você vai levar a criança a construir porque ela vai identificar dentro daquele texto e vai procurar e vai fazer com que ele leia outras coisas que não foram direcionadas, mas que teve que passar por aquela etapa para chegar aonde queria. Então eu acho que é realmente na visão de construir porque é construindo o que a gente realmente aprende (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Além de expressar um pequeno relato de como conduzir o trabalho a partir do texto, ele ainda fortalece a visão explicitada no tópico sobre o que é alfabetizar que é a ideia de

alfabetizar através da construção do conhecimento, considerando que é através dessa construção que de fato se aprende. Porém, o entrevistado salienta que nem todos os professores com os quais trabalha comungam da mesma ideia.

É claro que tem algumas coisas que a gente acaba ainda no tradicionalismo. Eu ainda pego uma professora lá na escola no tradicionalismo, mas você vai tentar mostrar que aquilo de trabalhar com as famílias silábicas já passou. Quando a gente começa a trabalhar dessa outra forma, através do construir a gente percebe que é mais gostoso, não precisa está repetindo o som das letras e as famílias daquela letra. A gente vai mostrando para a criança de outra maneira e elas vão aprendendo a ler, a escrever e a fazer contas tudo nesse mesmo contexto (CC - Mesma escola, mesmo nível).

O que esse coordenador pedagógico considera de tradicionalismo é aquele trabalho para as letras isoladas e para as famílias silábicas e deixa claro que, na sua visão, esse modo de alfabetizar não deve ser mais praticado nas escolas. Para ele, atualmente, o ensino deve ser voltado para a contextualização. Percebemos, portanto, que há uma mistura de concepções entre coordenadores pedagógicos e professores.

O CD mantém sua visão voltada para a alfabetização como um processo de decodificação e codificação, em um trabalho voltado das partes para o todo. Contudo, admite que já trabalhou com professores que acreditavam e desenvolviam uma metodologia voltada do todo para as partes, afirmando esperar que a metodologia dará certo dependendo do que o professor acredita.

Alfabetizar envolve decodificação e codificação. O trabalho deve iniciar com o reconhecimento das letras, depois passa para as sílabas até chegar nas palavras e continuando para chegar em frases e textos, não que a gente parta desse princípio. A gente já trabalhou com professores que acreditam nessa outra linha que é do todo para as partes, fazendo aquela leitura do texto e depois a gente trabalha as partes do texto, as palavras mais trabalhadas do texto, trabalhando as partes da palavra que são as sílabas, as letras, trabalhando assim do todo para as partes. Mas, eu acredito que quando o professor trabalha do todo para as partes fica sem sentido para o estudante que não tem conhecimento, mas também acredito que quando o professor trabalha bem mastigadinho, com paciência, com calma, trabalha para realmente ler a palavra, o estudante adquire mais, mas depende do professor, do que ele acredita (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Percebemos aqui uma fala confusa sobre o que o coordenador acredita, sobre os princípios que ele considera importantes para alfabetizar e como se deve alfabetizar. Em um primeiro momento, ele narra uma concepção de trabalho iniciando das partes para o todo, depois ele diz que não parte desse princípio e, em seguida, afirma que já teve professores que trabalhou na concepção do todo para as partes, mas que considera que essa idealização de trabalho pode ser sem sentido para a criança. Segundo ele, tudo depende de qual perspectiva de aprendizagem esse professor acredita.

Tive professores que acreditaram nesse processo de alfabetização, da parte para o todo. Quando você faz o que você acredita fica mais fácil do que você fazer o que eu acredito. Claro que a gente coloca em prática o que a gente quer, o que a gente acredita, o que a educação propõe. Mas tem essa questão do que o professor acredita. A gente segue as orientações da educação, agora quando é nessa questão do reforço a gente trabalha das partes para o todo e quando é na sala o professor trabalha do todo para as partes. Eu acredito que esse trabalho do todo para as partes estava fluindo muito (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Mais uma vez há uma confusão entre o que se acredita e o que se faz, embora fique claro que há diferenças entre o que o coordenador acredita e entre o que o professor acredita. Convivem diferentes concepções e realizações de estratégias dentro do mesmo ambiente escolar, pois ele afirma que o professor de sala de aula segue uma linha de trabalho e o professor de reforço segue outra linha. Mesmo com essas diferenças, ele ainda diz que o trabalho do todo para as partes estava fluindo na escola. Quando questionado se essas diferenças no trabalho realizado na escola poderiam causar alguma confusão na cabeça das crianças que estavam inseridas nesse contexto, o coordenador pedagógico afirma acreditar que, pela questão da diferença de metodologia, não haveria problemas e justifica:

Quando o estudante vai para o reforço a gente trabalha mais a questão da leitura em si. Quando o estudante está desenvolvendo as questões das sílabas a gente trabalhava só as palavras simples para depois entrar nas complexas, e como é muito ali só com o estudante e o professor do reforço, eu acredito que ajuda. Eu acho que não há essa confusão na cabeça do estudante. Eu acho que agrega quando o estudante vai para a sala de aula (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Assim, podemos destacar dessas contribuições dos coordenadores pedagógicos que, mesmo sendo uma única rede de ensino, orientada por uma secretaria de educação municipal, existem diferenças de trabalho dentro das escolas e até mesmo dentro de uma mesma escola. Isso ocorre porque os coordenadores pedagógicos acreditam em concepções diferentes de alfabetização e isso é expresso também em relação aos professores. Sendo assim, encontramos dois direcionamentos diferentes de trabalho nas seis escolas municipais participantes da pesquisa. Na primeira situação, encontramos escolas que trabalham a alfabetização partindo das ideias de que é necessário conhecer o estudante, através de diagnósticos que expressem em que níveis de aprendizagem essas crianças se encontram, identificando suas fragilidades e suas potencialidades para traçar um trabalho a partir destes conhecimentos, desafiando para que evoluam em seus aprendizados.

Em uma segunda situação, percebemos uma perspectiva distinta e não cita essa necessidade de conhecer os estudantes e muito menos de desafiá-los. Para essas escolas, a

alfabetização não se baseia na construção de conhecimento, mas, sim, no simples processo de decodificação e codificação. Já que, para essas escolas, trata-se de um código. Primeiro os estudantes precisam descobrir esse código para depois fazerem uso dele na sociedade em que vivem. Isso é o que justifica o trabalho voltado para iniciar o processo de alfabetização partindo das letras e seguindo o percurso das famílias silábicas, das palavras simples e depois compostas, passando para as frases até, por fim, chegar aos textos e poder fazer uso da escrita como uma herança cultural da humanidade. Essa visão representa o que alguns coordenadores citaram em suas falas como tradicionalismo.

Diante das diferenças percebidas e aqui expostas, podemos deduzir que apesar da secretaria de educação orientar e direcionar um mesmo trabalho para todas as escolas. Essas orientações não são seguidas da mesma maneira por todas as escolas. O que implica em diferenças significativas no trabalho desenvolvido a nível municipal, causando uma inadequação dos materiais e recursos utilizados e orientados pelo município. Pois quando a Secretaria Municipal de Educação envia suas orientações e direcionamentos, estes estão baseados em materiais específicos, que seguem um significado. E quando as escolas e ou professores decidem conduzir seu trabalho com base em significados adversos aqueles que foram pensados, o uso desses materiais e recursos torna-se inviável, ou ao menos precisaria de muitas adaptações para se adequar ao trabalho realizado.

Outra controvérsia está presente no processo de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização. Partindo das discussões acerca da Psicogênese da Língua Escrita levantadas por Ferreiro e Teberosky (1999), é possível refletir acerca dos conflitos vivenciados pelas crianças em seu processo de construção de conhecimento. Quando em um momento o trabalho é direcionado com base em textos, frases e palavras significativas e contextualizadas e em outro momento eles são conduzidos a ler e escrever letras soltas, sem contextualização e sem significados. Isso implica diretamente na compreensão que essas crianças terão em relação ao sistema de escrita alfabética e ao nosso olhar esses distanciamentos de significados refletidos em práticas de alfabetização podem explicar o insucesso de muitas crianças nesse processo de alfabetização.

Compreendemos que a justificativa de tais diferenças está presente nos diferentes significados e métodos divulgados e utilizados em nossa educação brasileira ao longo dos anos. E deduzimos que nossos profissionais, sendo eles coordenadores pedagógicos e ou professores, não estão alinhados com uma mesma teoria e com os mesmos significados de alfabetização. E

ainda que apesar das mudanças e interferências ocasionadas pelo processo de reestruturação da oferta de ensino, onde se buscou centrar o trabalho do ciclo de alfabetização em uma quantidade menor de escolas, essas diferenças que já existam, permanecem e se perpetuem em sua rede municipal. Vale ressaltar que, em algumas escolas, essas mudanças no significado de como alfabetizar foram alteradas significativamente a partir do trabalho de condução, desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos. Porém, naquelas escolas em que os coordenadores permaneceram os mesmos e com o mesmo nível, pouco se percebe essas mudanças.

À guisa de finalização deste tópico concordamos que se faz necessário uma definição de significados e teorias na rede municipal. E em paralelo a essa definição, também a definição de um perfil profissional, tanto para coordenadores como para professores, que atenda as características de tal teoria definida pela rede. Assim é possível traçar um trabalho que norteie a teoria e direcione a prática em um mesmo caminho, fazendo com que os materiais e recursos adotados e disponibilizados pelo município e demais ações educativas, façam sentido em sua condução pedagógica dentro de todas as escolas municipais. É claro que respeitando as diversidades culturais e sociais de cada instituição e de cada comunidade escolar.

#### **4.4 Considerando que uma criança está alfabetizada**

Para melhor compreender as concepções de alfabetização explicitadas pelos coordenadores pedagógicos, iremos analisar os aspectos que são observados por eles para que se possa dizer que uma criança está alfabetizada. Dentre os sete coordenadores entrevistados, seis coordenadores expressaram suas ideias a esse respeito e iremos aqui analisar essas contribuições. Inicialmente, iremos analisar as falas dos coordenadores escolares do Grupo I e, em paralelo, trazer as contribuições dos coordenadores dos grupos II e III que entraram em consonância com as mesmas ideias. Desta maneira, iniciaremos com a fala do CC, que considera que existe um tempo determinado para esse processo seja concluído.

Uma criança está alfabetizada ao final do 2º ano quando ela sai, não é mais do 3º ano é do 2º ano, lendo com fluência, mesmo que não seja uma fluência perfeita porque não tem condições. Mas que tenham fluência, saibam somar, fazer subtração com reserva, ter conhecimento da multiplicação e divisão simples, conhecer os números numa determinada quantidade mais elevada, saber interpretar textos, conhecer os gêneros textuais, saber qual é ideia do texto, tenham conhecimentos implícitos e explícitos. Outra coisa é a escrita, a gente foca muito na escrita para que a criança saiba escrever palavras, palavras e frases com sílabas complexas, produzir pequenos textos, tudo isso. A gente procura fazer com que a criança do 2º ano saia contemplando

essas habilidades no tempo certo, para realmente ser considerada alfabetizada (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Esse coordenador pedagógico considera tanto a questão do tempo certo, da idade certa como preconizada pelo PAIC, como compreende a alfabetização sendo um processo que inclui não apenas os conhecimentos acerca da língua escrita, mas também os conhecimentos relacionados com a matemática, conforme esse mesmo coordenador falou anteriormente sobre a alfabetização na educação infantil e o que é alfabetizar.

Os demais coordenadores pedagógicos até falaram sobre o tempo, mas nenhum deles trouxe a discussão sobre a aprendizagem da matemática incluída no processo de alfabetização. Por isso, vamos comparar as falas de outros coordenadores que trazem o tema da idade certa. Quando perguntado o que é preciso observar para considerar uma criança alfabetizada, o CD explicita que:

Alfabetização de acordo com o programa PAIC é até o 2º ano, mas, às vezes nem todos os estudantes adquirem essa habilidade até o final do 2º ano e passam para a série seguinte ainda no processo de alfabetização. Agora o processo de letramento eu acredito que vai ser dado continuidade em todo o processo educativo, eu diria que a vida toda (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Segundo ele, existem crianças que não conseguem concluir o ciclo como alfabetizadas e vão para o ano seguinte sem ter concluído esse processo. Esse processo de aquisição da escrita irá se estender para além do 2º ano, o que realmente acontece, pois quando analisamos os resultados do SPAECE Alfa, ver Anexo 5 - QUADRO DEMONSTRATIVO DOS RESULTADOS DO SPAECE-ALFA DE 2007 À 2019, não se tem 100% das crianças alfabetizadas. Ao observarmos o indicador geral do município, em 2019, o percentual é de 89,2% no padrão do desejável, o que significa que 10,8% dos estudantes da rede municipal ainda estarão no 3º ano precisando concluir sua alfabetização.

Outro ponto importante a ser analisado nesse trecho é o fato de que, mais uma vez, o coordenador separa o processo de alfabetização do letramento. Para ele, a alfabetização está voltada para a decodificação e codificação, ou seja, se trata apenas de se decifrar o código alfabético, enquanto o letramento será desenvolvido ao longo de toda a vida e, por isso, em sua visão é dissociável, entrando em contradição com os estudos de Soares (2012; 2018) e Morais (2012;2020). Esse coordenador pedagógico também explicita a ideia de independência, ou seja, para ele, uma criança está alfabetizada “quando tem independência, quando consegue ler sozinho, entender a leitura e consegue escrever sozinho, que é o processo de alfabetização no qual ele consegue decodificar que é ler e codificar que é escrever”.

Os demais coordenadores pedagógicos voltam suas falas para o processo de alfabetização sem incluir a matemática, mas trazem outros pontos interessantes a serem analisados. Eles acrescentam as ideias de análise fonológica, alfabetizar e letrar e até relacionam esse processo com as avaliações externas.

Eu considero uma criança alfabetizada quando ela passa por esse processo de consciência fonológica, compreende os sons das letras, depois passa a reconhecer essas letras e depois ela passa a conviver com textos, vários gêneros textuais e saber para que eles servem. Então a criança precisa ler e saber dizer o que entendeu daquela leitura (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Nesse trecho, o coordenador traz a questão da consciência fonológica, da compreensão dos sons, embora acredite que a criança deva primeiro reconhecer as letras para só depois ter contato com materiais escritos e com os diversos gêneros textuais existentes em nossa sociedade. Essas ideias se opõem ao que apontam os estudos de Morais (2012) e Soares (2018) porque, segundo esses autores, alfabetização e letramento são indissociáveis e devem ocorrer paralelamente. Portanto, os diversos gêneros e suportes textuais, que circulam na sociedade devem estar presentes desde o início do processo de alfabetização, possibilitando que as crianças conheçam e se familiarizem com textos reais que estão presentes nos diversos ambiente que essas crianças vivenciam.

Com uma visão semelhante, temos o CG que considera uma criança alfabetizada quando:

Domina a leitura e a escrita. Ela domina o código alfabético porque a gente sempre vê que quando a criança está se alfabetizando ela tem que dominar o alfabeto. Porque aquela criança que já conhece as letras é mais fácil eu ir trabalhando os sons para que a criança vá juntando as letras para aprender a ler que é o nosso foco (CG - Mesma escola, mesmo nível).

Nessa fala, sobressai-se, claramente, uma visão voltada para a codificação e decodificação, relacionando o processo de alfabetização ao desvelamento de um código. E ainda esse entrevistado considera que a criança deve trabalhar os sons para depois juntar as letras. O que nos deixa em alerta, pois, de acordo com os estudos de Morais (2020), o trabalho com a consciência fonêmica não contribui significativamente para o processo de alfabetização, pois os sons das letras isoladamente não trazem significado, em sua maioria, para a formação das palavras. E ainda é importante considerar que essa metodologia de consciência fonêmica não é orientada pelo município. O que nos revela que de fato as teorias e significados acerca da alfabetização estão embaralhadas e é preciso urgentemente de uma definição de teoria a ser seguida em toda a rede municipal de ensino.



Continuamos nossa análise, trazemos os entrevistados do grupo I, sendo que apenas quatro coordenadores pedagógicos explicitaram suas ideias e percebemos que existem significados diferentes entre esses coordenadores em relação ao que considerar para que uma criança esteja alfabetizada. Para três desses coordenadores, a alfabetização é um processo que se inicia a partir das letras e as crianças, para estarem alfabetizadas precisam, primeiro, dominar as letras e seus sons para que possam aprender a ler e a escrever e posteriormente compreender o que foi lido. Apenas para um coordenador a criança precisa ler com fluência, conhecer os gêneros textuais, escrever palavras, frases, produzir textos e, além disso, dominar os conhecimentos básicos da matemática, pois supostamente considera que a alfabetização matemática está associada à alfabetização e ao letramento. Essa ideia sugere que o coordenador compreende a matemática como imersa no cotidiano social da criança, assim como a língua escrita.

Ainda é possível trazer outros dois coordenadores que apresentam aspectos que se assemelham às falas anteriores com bastante ênfase na compreensão.

Para ser alfabetizado, um estudante precisa ler e compreender o que leu, já na escrita é fazer aquilo que tem significado para ele, porque não é só decodificar, não é só escrever uma palavra, é compreender também o que escreveu, saber qual o significado daquela palavra. É pensar em algo e escrever, colocar no papel o que pensou (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Para esse coordenador, uma criança está alfabetizada quando é capaz de ler e escrever dando significado, compreendendo, expressando suas ideias acerca do que está lendo e escrevendo. Ela precisa ter conhecimento em relação ao que está sendo escrito e cita o exemplo do uso de rótulos em relação ao qual a criança precisa não apenas saber o que é o produto, mas saber que se trata de uma marca. Percebemos, portanto uma proximidade com o letramento, considerando a compreensão e o significado ao que se lê e se escreve. Sendo, portanto, possível estabelecer relação com Soares (2018) quando define letramento como o desenvolvimento de comportamento e de habilidades nos usos da leitura e da escrita de maneira competente nas práticas sociais.

O CE também expressa a visão de leitura e escrita voltada para a compreensão e acrescenta novos elementos as demais falas dos coordenadores citados anteriormente, tais como a questão das avaliações externas, a finalidade dos textos e o significado das palavras dentro de um determinado texto.

Para mim a criança alfabetizada é uma criança que domina a escrita, que domina a leitura e que compreende o que aquela leitura representa, o que aquela leitura quer expressar dentro daquele texto. É uma criança que sabe para que serve aquele texto,

compreende a leitura. É tanto que nas avaliações externas que vêm no final do ano, elas cobram que a criança compreenda o que está sendo dito naquele texto. Então quando a criança está alfabetizada ela domina todos esses aspectos da leitura e também domina todo um contexto dentro dessa leitura (CE - Início da função de coordenador).

Esse coordenador aprofunda a visão do CA em relação a ler e compreender, pois ele vai além e afirma que a criança precisa compreender o significado a partir do texto lido. Para ele, não se trata apenas de compreender, de conhecer sobre o que está lendo ou escrevendo e, sim, de compreender o significado dentro daquela situação específica de leitura. Fica clara a necessidade de se conhecer a finalidade do texto lido e, por fim, adentrar nas avaliações externas, trazendo-a como sendo um exemplo do que é cobrado para que se considere uma criança alfabetizada.

Diante do exposto em todas as falas, podemos perceber que há diferenças claras nas concepções de alfabetização presentes nos três grupos de coordenadores pedagógicos da rede municipal de Pindoretama. Estão presentes concepções que vão desde o sistema alfabético enquanto código que precisa ser decifrado até a visão sociointeracionista da aprendizagem, por meio da qual a criança precisa descobrir o que a escrita nota e como representa essa notação, compreendendo, assim, o sistema alfabético como um sistema notacional (MORAIS, 2012). Portanto, para que uma criança seja considerada alfabetizada, todos os seis coordenadores pedagógicos aqui mencionados concordam que é preciso que a criança saiba ler e escrever, sendo que apenas um coordenador pedagógico mencionou a leitura e a escrita sem mencionar a compreensão. Para os demais cinco coordenadores, a compreensão está presente e relacionada ao que está sendo lido e escrito, embora, para alguns, essa compreensão seja mais profunda e chegue a ser relacionada ao contexto apresentado no texto trabalhado.

Outra ideia também presente é a do letramento, sendo que, além de ler, escrever e compreender (saber o significado do que está escrito e do que é lido a partir do contexto), a criança precisa também conhecer a finalidade do texto, ou seja, saber para que serve o texto. Além de tudo isso, temos um coordenador que traz a ideia da alfabetização matemática em paralelo a alfabetização e ao letramento, ou seja, a criança alfabetizada domina não apenas as habilidades voltadas para o sistema de escrita alfabética e do uso social da língua escrita, mas também precisa ter conhecimentos acerca das habilidades básicas da matemática, sabendo identificar os números, somar, subtrair com reserva e ter conhecimentos sobre multiplicação e divisão.

Por fim, na visão de dois coordenadores pedagógicos, participantes da pesquisa, uma criança é considerada alfabetizada quando reúne, ao final de um período determinado pelo PAIC, as habilidades voltadas para a construção do sistema de escrita alfabética em paralelo com o uso social dessa língua escrita. Apesar do PAIC não representar o marco referencial da pesquisa, o referido programa foi bastante citado pelos coordenadores pedagógicos, pois, esse programa faz parte das vivências das escolas cearenses e consequentemente desta rede municipal.

Quanto ao marco referencial desta pesquisa, que é o processo de reestruturação, podemos deduzir que no que diz respeito ao ciclo de alfabetização, esse marco tem significado as possibilidades de maior dedicação de alguns coordenadores pedagógicos. Considerando que a partir da reestruturação as escolas passaram a trabalhar com apenas um nível de ensino, isso colaborou de maneira significativa para que os coordenadores passassem a dedicar-se mais exclusivamente aquele nível, embora se tenha aumentado a quantidade de turmas, fez com que o foco pedagógico tenha sido mais direcionado. O que acarretou um acompanhamento mais significativo e mais próximo das realidades existentes nas escolas públicas de Pindoretama.

#### **4.5 Significados atribuídos ao processo de alfabetização e o atendimento à heterogeneidade.**

Neste tópico, considerando os significados que foram atribuídos anteriormente à alfabetização, como se alfabetiza e que aspectos são observados para considerar uma criança alfabetizada, abordaremos quais significados foram atribuídos, pelos coordenadores pedagógicos, acerca do processo de alfabetização como um todo, incluído o que eles analisam relacionado às situações de dificuldades de aprendizagem, ou seja, a **heterogeneidade** e como a escola compreende e atua diante a interferência de fatores internos e externos à escola. Entre as ideias discutidas, está presente a perspectiva de partir dos conhecimentos prévios dos estudantes e, para tanto, na perspectiva dos coordenadores, faz-se necessário conhecer o que essa criança traz consigo ao adentrar na escola.

Durante as entrevistas com os sete coordenadores escolares, surgiram vários significados e necessidades importantes no que diz respeito a esse processo de alfabetização como um todo. Um dos pontos abordados unanimemente pelos coordenadores pedagógicos

está justamente relacionado ao “conhecer os estudantes” como sendo algo essencial e que não pode deixar de fazer parte do cotidiano escolar.

Primeiro, o professor precisa conhecer o estudante. Porque ele só vai conseguir fazer alguma coisa se ele conhecer quais as necessidades do seu estudante. Ele precisa perceber o que o estudante já sabe e o que ele não sabe. Porque se o estudante já sabe, ele precisa trabalhar em cima daquilo que o estudante não sabe. Então se o professor não conhecer o estudante, não souber a necessidade do estudante, se ele não olhar o estudante para saber o que ele não sabe, ele não vai conseguir fazer o estudante aprender. Ele vai ficar trabalhando muitas coisas e o estudante sem entender. Então o mais importante é o conhecimento acerca do desenvolvimento do estudante (CB - Mesma escola, mudança de nível).

Mediante o exposto por esse coordenador pedagógico, ele considera que o professor só conseguirá desenvolver um bom trabalho a partir do momento que ele conhecer os estudantes, quais as suas necessidades, o que esse estudante já sabe e o que ele não sabe. Isso é importante em sua visão porque o trabalho precisa ser direcionado com base nesses conhecimentos, para que não seja um trabalho sem resultados satisfatórios.

Um outro coordenador considera, na mesma direção, que é importante conhecer a realidade do estudante para manter uma relação de proximidade e estabelecer confiança.

A gente tem diversas realidades, eu procuro saber qual é a realidade literal do estudante, onde ele mora, com quem mora, porque temos estudantes que não moram com os pais, moram com os avós, têm estudantes que moram só com a mãe, tem estudante que mora com o pai e com a avó. E, assim, saber qual a situação social dele para que eu possa procurar manter com o estudante e com o responsável dele, uma aproximação para interagir e construir uma relação de confiança, chamar pelo nome. Que é muito gostoso quando a gente escuta nosso nome. Para que a gente adquira essa relação mais próxima mesmo, ter essa intimidade, mas claro, sempre tendo essa ideia do professor e do estudante, para que eu possa ir até eles, para cobrar com mais propriedade (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Percebemos que é apresentada a ideia de estabelecer laços de afetividade, tratando os estudantes e familiares pelo nome. Segundo eles, isso gera possivelmente uma confiança entre esse profissional da escola, os estudantes e seus responsáveis, resultando, dessa maneira, que o coordenador escolar possa se aproximar e realizar as devidas intervenções, sempre que necessário.

Contudo, mesmo cobrando, é preciso manter um certo respeito às condições sociais e até emocionais de cada criança. Fica, assim, evidente que essa ideia não está apenas relacionada ao conhecer o estudante dentro de seus conhecimentos escolares e, sim, conhecer o estudante enquanto ser humano, ser social e familiar, havendo uma valorização das diversas realidades que compõem a cultura organizacional da escola. Considerando as ideias relacionadas ao conhecer o estudante para organizar o trabalho a ser desenvolvido pela escola,

o CG estabelece a necessidade de conhecer não apenas o estudante, mas também o professor com o qual ele trabalha.

A gente fica analisando junto com o professor, para entender as necessidades que o professor e os próprios estudantes possuem, saber do que precisam, para ter aquele feedback, para ajudar, que é para a gente ter um bom resultado. (CG - Mesma escola, mesmo nível).

Aqui fica explícito que a preocupação precisa ser tanto com o estudante quanto com o professor, pois ambos possuem necessidades e precisam de ajuda, precisam que a escola se organize para atender aqueles que estão diretamente envolvidos nesse processo de alfabetização. Desse modo, não basta apenas conhecer os estudantes, mas também obter conhecimento acerca do que o professor precisa para conduzir esse processo de ensino-aprendizagem de maneira a alcançar bons resultados.

Essa ideia também é ventilada pelo CB, já citado no início deste tópico, que também fala dessa questão de um trabalho voltado para os resultados, ou seja, para se obter resultados satisfatórios de aprendizagem é necessário conhecer os envolvidos nesse processo. Retomando ao CD, queremos aqui destacar um outro trecho que agora caminha na direção de obter informações mais precisas relacionadas à situação de aprendizagem. Seguidos a este coordenador, virão, posteriormente, outros relatos que direcionam seus pensamentos e ações para esse conhecimento.

Todo início de ano a gente faz uma sondagem geral de todos os estudantes para ver em que nível de escrita e leitura eles estão. Mesmo já tendo uma visão, um apanhado do ano anterior, mas a gente faz novamente para ver como eles chegaram no começo do ano, em que nível eles estão (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Referenciando o que Ferreiro e Teberosky (1999) descobriram em seus estudos acerca da psicogênese da língua escrita, esse trecho vem ao encontro desses estudos que estão relacionados aos níveis de escrita, embora aqui estejam acrescidos de referência à prática da leitura.

Seguindo as orientações do PAIC, esse coordenador também menciona os níveis de leitura e não apenas a situação da escrita. É importante destacar que, diante dessa percepção, ter um conhecimento de como os estudantes terminaram o ano anterior não é suficiente, faz-se necessário ainda que se analise como o estudante está iniciando o ano em curso, o que nos leva a deduzir que esse coordenador possa considerar que, entre o término de um ano e o início do outro, seja possível haver alterações nos conhecimentos dos estudantes relacionados à leitura e à escrita. Isso possivelmente é considerado partindo da premissa de que essas aprendizagens

não ocorrem apenas dentro da escola, pois podem estar imersas no cotidiano social e familiar de nossas crianças.

Dando continuidade a essas ideias, direcionadas aos níveis de aprendizagem que as crianças trazem ao chegar à escola, temos as falas de outros coordenadores que nos dizem ainda para que serve ter em mãos a situação de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças do ciclo de alfabetização.

No início do ano, a gente já fazia o teste para diagnosticar os níveis da psicogênese da escrita. Esse diagnóstico era feito por mim e pelos professores para conhecer os níveis dos estudantes e traçar as estratégias, realizar as atividades e depois realizar novamente o diagnóstico para ver no que os estudantes avançaram, no que eles ainda precisam melhorar. Esse diagnóstico era realizado mensalmente, embora nem todos conseguisse fazer todos os meses, por causa do número de estudantes. Então, alguns realizavam a cada dois meses para perceber como está a escrita e a leitura da criança e traçar novas estratégias, eu acho que o caminho é esse (CE - Início da função de coordenador).

Nesse trecho, além de esclarecer o que as escolas fazem a partir desse diagnóstico, também fica explícito que o diagnóstico não é realizado apenas no início do ano letivo, mas, sim, no decorrer do ano, em períodos determinados. É preciso destacar que alguns professores, por ter uma turma mais numerosa, não conseguem seguir esse tempo determinado pela escola, a qual permite que esse tempo seja ampliado e, assim, a escola pode ter períodos diferentes da realização desse diagnóstico no formato de um acompanhamento da aprendizagem. Esse acompanhamento, portanto, tem sido sistemático e utilizado para direcionar o trabalho a ser conduzido por cada professor do ciclo de alfabetização.

Ainda nessa questão de diagnósticos, temos os trechos dos coordenadores CA, CC e CF, que atribuem a necessidade de diagnosticar para respeitar os conhecimentos prévios dos estudantes, para saber como começar a alfabetizá-los.

Os professores procuram compreender e respeitar os conhecimentos prévios dos estudantes. Partindo desses conhecimentos que os estudantes trazem, os professores planejam suas aulas e o professor se volta tanto, que em 2020 esse trabalho foi feito assim vendo as especificidades de cada um, até 17 de março, antes da pandemia (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Você precisa saber como realmente dar início para começar a alfabetizar. O que é que a criança traz consigo. Então primeiro a gente faz aquela sondagem com a criança, no mês todo. A gente faz uma coletiva, a gente faz uma individual, pra gente saber o que é que aquela criança traz com ela dá outra escola e até da própria escola que a gente está, que a gente sempre faz de um ano para o outro. E a gente nunca faz só uma vez, geralmente a gente faz quatro vezes no decorrer do ano na escola para ver se realmente aquilo que foi direcionado a ser trabalhado está conseguindo consolidar (CC - Mesma escola, mesmo nível).

A gente precisa partir do que a criança já sabe. Então, tem que ser feito um diagnóstico inicial para que a gente possa conhecer os níveis de aprendizagem de leitura e escrita que tem na sala de aula. O professor tem logo esse olhar, na primeira semana, ele já detecta melhor do que o coordenador, porque está com o estudante direto dentro de sala de aula, mas eu gosto de fazer o meu, de ter o meu olhar também (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Nesses trechos, há uma reafirmação do que já havia sido explicitado pelos coordenadores antes mencionados, sendo que o CA procura assegurar que isso acontece de maneira muito firme na escola e que só foi quebrado esse ritmo de trabalho com a pandemia. Para o CC, o elemento diferente que surge é relacionado a realização em dois momentos, um individual e um outro coletivo e ainda a periodicidade estabelecida pela escola para acompanhar o desenvolvimento das crianças, que, nesse caso, é explicitada a quantidade de diagnósticos ao longo do ano. Em sendo realizado por quatro vezes ao ano, isso nos leva a supor que seja bimestral e não mensal como na escola anterior, o que pode caracterizar uma organização própria da escola na qual a periodicidade, seja respeitada por todos e não haja uma diferenciação entre uma turma e outra.

O CF, por sua vez, esclarece que o professor já consegue detectar esses níveis na primeira semana por manter uma proximidade diária com os estudantes. Mesmo assim, o próprio coordenador prefere ter seu próprio olhar, conhecer mais de perto os níveis de leitura e escrita de cada criança, por não se satisfazer apenas com o olhar do professor. Ele, portanto, se organiza para também diagnosticar os estudantes do ciclo de alfabetização.

Partindo da perspectiva de conhecer os estudantes e do que se precisa fazer a partir dessas informações, durante a realização das entrevistas surgiu, nas falas de dois coordenadores, a necessidade de proporcionar aos estudantes uma assistência que está além das funções pedagógicas. Poderíamos chamar isso de fazer assistência social dentro da escola em prol da educação, ou seja, oferecer aos estudantes um atendimento alimentar para que a criança tivesse ânimo para aprender.

Acontece muito de as crianças chegarem com fome, com sono, se deitava na cadeira e dormia. Então, a gente ia lá chamava para conversar e descobria que a criança não havia comido, estava com fome, então a gente organizava um lanche e combinava para que quando eles chegassem, sem merendar, eles iam me avisar e eu organizava um lanche lá na cantina. Eles lanchavam e depois voltavam para a sala de aula e voltavam com mais ânimo. Então assim, se a gente for trabalhar só preocupados que o estudante leia e escreva, não vamos ter muito resultado, não. Porque nem sempre é o principal, claro que não vamos deixar essa preocupação de lado, mas é uma junção de tudo (CB - Mesma escola, mudança de nível).

Fica evidente, neste trecho, que esse coordenador acredita que não basta ensinar os conteúdos escolares, é necessário que a criança esteja bem, esteja disposta e alimentada para que consiga aprender. Para ele, ensinar os conteúdos escolares é importante, porém, em alguns momentos, existem outras necessidades mais importantes que precisam ser atendidas e a escola precisa estar atenta a tais situações. Sem perder o foco da aprendizagem dos conteúdos escolares, também é necessário oferecer um atendimento diferenciado.

A gente tinha uma realidade na escola de crianças que não haviam jantado no dia anterior e nem tomavam café antes de ir para a escola. Então era muito difícil a criança aprender com fome e quando a gente percebia, a gente procurava dar uma assistência enquanto escola, os próprios professores levavam algo para essas crianças e entregavam discretamente só a elas (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Observamos que, nessa escola, a situação é semelhante, pois a criança chega sem ter se alimentado. Para o coordenador, é muito difícil uma criança conseguir se concentrar nos conteúdos escolares para aprender quando está com fome, então, naquele momento, a escola precisa agir diante da necessidade de alimentação da criança para depois trabalhar o que de fato é dever da escola.

Nesse caso, há também uma participação direta dos professores, pois os próprios professores, por já conhecerem a situação, organizavam-se com lanches para aquelas crianças. Isso nos leva a deduzir que era um acontecimento frequente nessa escola, visto que o mesmo coordenador acrescenta que, além da assistência não-pedagógica, esse conhecimento sobre a realidade do estudante também é importante para direcionar a forma como o professor pode estabelecer uma relação com as crianças e seus familiares.

Às vezes, a gente chegava a dar um café para o estudante, chamar à parte, porque ele tem vergonha. A gente sabe a realidade lá da comunidade de algumas famílias. A gente sabe que alguns pais não são letrados, não tem como dar assistência ao filho porque realmente não conhece, não lê. Então tudo influência, até como o professor vai conversar com os estudantes, com os pais, pois a gente conhece e precisa que se tenha cuidado na fala com o estudante para não causar traumas (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Mediante todos os aspectos abordados pelos entrevistados, podemos destacar que, para eles, é necessário conhecer o estudante como ser social, familiar e escolar. Quanto ao aspecto social e familiar, isso se faz relevante para que eles possam buscar mecanismos de condução de aproximação e estabelecimento de confiança e credibilidade diante das crianças e de seus familiares, chegando a atender as crianças em situações além das pedagógicas. Já no tocante à dimensão escolar, é importante para eles conhecerem os níveis de aprendizagem de



leitura e escrita, saber quais os conhecimentos prévios trazidos por cada criança para que possa traçar um trabalho no qual se respeite as diversidades e peculiaridades de cada criança e que parta do que as crianças já sabem, ou seja, atendendo a heterogeneidade existente em sala de aula. Assim, podemos dizer que esses coordenadores alinham suas ações com as ideias de Vygotsky (2009), em especial no que está relacionado à zona de desenvolvimento proximal.

Em acréscimo, suas ideias também se aproximam de Soares (2012) quando esta defende o fato de que a criança não é uma “tábula rasa”, sem nenhum conhecimento, e que será preenchida única e exclusivamente pela escola. Ao contrário disso, temos a visão de que não basta ver como a criança terminou no ano anterior, mas, sim, como ela está iniciando no ano seguinte. Isso provavelmente acontece por eles considerarem que os conhecimentos adquiridos podem mudar mesmo quando o indivíduo está distante da escola por um certo período, ou seja, embora a escola seja a responsável pela condução da aprendizagem escolar, estes conhecimentos estão imersos na sociedade e, portanto, passíveis de mudança na ausência da escola.

Outro significado importante que se estabelece a partir do momento que se conhece a criança é o atendimento realizado pela escola, à heterogeneidade que é encontrada ao realizar os diagnósticos de aprendizagem. Assim, iniciamos com o reforço escolar que é um formato de atendimento aos estudantes com mais dificuldades na perspectiva que estes precisam de mais atenção para superar as dificuldades. Diante dessa premissa, temos o CE que diz que “o reforço não pode ser muito distante, se não, não vai dar resultado”.

O reforço precisa ser sistemático. Porque se não for sistemático, não flui. Mas infelizmente aqui na escola o reforço atendia aos meninos uma vez por semana, não fluía. E se não tiver o reforço, o professor tem que estar ali todo dia, trabalhando aquele estudante (CG - Mesma escola, mesmo nível).

Aquelas crianças que apresentam dificuldades maiores, a gente busca trazer para um atendimento no reforço em um horário alternado, ou seja, no contraturno para dar assistência maior e para poder sanar toda aquela dificuldade apresentada por aqueles alunos (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Nesses dois trechos, é perceptível que os dois coordenadores compreendem que o reforço precisa acontecer de uma forma contínua para que se tenha um resultado positivo. Além de ter essa percepção, o segundo coordenador também tem a consciência de que na escola na qual trabalha o reforço não acontecia sistematicamente, ou seja, essa ação não acontece de maneira adequada e, por isso, não traz resultados positivos. Por esses motivos, é que o CC advoga que o reforço aconteça no contraturno.

Esse coordenador afirma que para que o atendimento seja maior, tenha um direcionamento para as dificuldades daquela criança, é preciso que ela seja atendida no contraturno com o reforço, ou seja, essa criança terá o atendimento normal na sala de aula no horário normal e no contraturno terá um atendimento diferenciado através do reforço. No entanto, dúvidas sobre a maneira como a escola organiza o trabalho também surgem e os coordenadores se questionam sobre se estão corretos ou não.

Não sei se é positivo ou negativo, mas a gente dá uma olhada maior para os estudantes muito críticos e críticos, para que eles avancem. Então é feito um trabalho sistemático de acompanhamento. Tem as meninas do reforço e eu faço, também, com elas esse reforço e a gente sempre conversa analisando se aquele estudante avançou ou não. Tem um tempo para fazer o planejamento de acordo com as dificuldades daquele estudante, pois se trabalha de acordo com o padrão em que o estudante se encontra. A gente, também, se preocupa com os demais estudantes, realiza a leitura com todos, mas para esses com mais dificuldades o trabalho é mais específico (CD - mesma escola, redução para um nível).

Nesse trecho, são expostos alguns significados novos em relação ao já mencionado, que são: ter a presença de outras pessoas para condução dessa ação em conjunto com o coordenador; ter um momento para analisar os avanços das crianças; ter um momento para planejar o reforço; o trabalho é conduzido não a partir dos níveis de leitura e escrita, mas, sim, com base em padrões, aqui citados muito crítico e crítico, e, por fim, as ações são realizadas com todos os estudantes, embora tenham um trabalho específico direcionado para os estudantes com mais dificuldades. Isso nos faz deduzir que a escola concorda com o que preconiza a BNCC (BRASIL, 2017) em relação à equidade, quando acentua a necessidade de oferecer mais a quem mais precisa para equilibrar o atendimento, dando mais oportunidades de aprendizagem a quem precisa aprender mais, sem deixar de atender aqueles que já possuem melhores condições de aprendizagem.

Nos dois trechos que se seguem, temos um outro significado que nos deixa alerta, no tocante às responsabilidades atribuídas diante do processo de ensino aprendizagem, sobretudo no que concerne aos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Nesses trechos que veremos a seguir, os coordenadores deixam claro que há uma certa abstenção dos professores quando se referem às responsabilidades da aprendizagem a partir do momento que a escola organiza um reforço escolar.

A gente enquanto coordenador saía sofrido, porque a gente percebia que o professor acabava achando que era obrigação nossa, enquanto coordenador, dar conta daquele estudante que não estava aprendendo na sala de aula. E isso incomodava muito, eu dizia muito: - a preocupação aqui é trilhar caminhos para que a gente possa encontrar uma solução para esse estudante melhorar, mas a responsabilidade não é da

coordenação. Eu questionava muito a esse respeito e o diretor, também, sempre questionava. Ele dizia que a responsabilidade não é do coordenador, o coordenador não é professor de reforço, o coordenador é um suporte para dar apoio ao professor, para ajudar a encontrar caminhos (CB - Mesma escola, mudança de nível).

O professor queria uma ajuda nesse sentido de reforço, mas quando a gente direcionava a pessoa para estar ajudando no reforço, o professor, tipo, lavava as mãos. Quando se tem reforço a responsabilidade agora é do professor que está dando o reforço. É como se o professor da turma estivesse tirando o corpo fora, como se a responsabilidade não fosse deles (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Analisando ambas as contribuições dos coordenadores pedagógicos, percebemos que há um discurso semelhante no que concerne à responsabilidade sobre a aprendizagem dos estudantes que apresentam dificuldades.

No relato do CB, fica evidente que os professores atribuem essa responsabilidade ao coordenador escolar e que tanto o coordenador escolar quanto o diretor percebem que essa não é uma responsabilidade do coordenador. Para eles, este profissional deve contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, mas colaborando, apoiando o professor a encontrar estratégias capazes de superar os desafios encontrados em sala de aula. Quanto ao CF, este explicita que a escola consegue organizar o reforço com professor específico para tal tarefa, no entanto, ao fazer isso, o professor da turma acredita que não tem mais responsabilidade sobre a aprendizagem daqueles estudantes sem atendimento no reforço escolar. Ainda na visão deste coordenador, não deve ser assim que se deve conduzir o processo de ensino aprendizagem.

Podemos deduzir que ambos os coordenadores compreendem que o reforço escolar é algo a mais a ser oferecido ao estudante que está encontrando obstáculos na sua aprendizagem. O trabalho em sala de aula deve permanecer sendo realizado pelo professor da turma, uma vez que o reforço não é uma substituição de trabalho e responsabilidades, mas, sim, uma soma, um acréscimo, para que seja realizado um trabalho em conjunto entre o professor titular de sala e o professor que assume o reforço escolar. Assim sendo, paralelamente a esse atendimento, alguns coordenadores pedagógicos revelam algumas estratégias que são realizadas dentro de sala de aula, no cotidiano da escola, como tentativas de atendimento diferenciado a esses estudantes que encontram desafios no seu processo de aprendizagem.

Referem-se, aqui, mais especificamente à alfabetização. Essas ações são desenvolvidas pelos próprios professores sozinhos ou com auxílio de outros profissionais da escola.

Tem crianças que mesmo a gente passando uma boa etapa do 1º e do 2º bimestre trabalhando com o reforço no contraturno, a gente demora a conseguir tirar aquela criança, daquele quadro e para isso a gente realmente tem que fazer um trabalho

minucioso de acompanhamento dentro da sala de aula. Então a gente já vai partir para dentro da sala de aula, mais próximo da criança no dia a dia, trabalhando tanto no contraturno quanto, principalmente, dentro de sala de aula (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Em acréscimo, outro coordenador pedagógico também relata esse atendimento em sala de aula e cita a secretaria de educação como orientadora desse atendimento, pois, como relatado pelo CD, ele “recebe a orientação da secretaria e pedimos aos professores que preparem algo a ser trabalhado com o estudante que mais precisa”. Ou seja, mais uma vez fica claro a preocupação de oferecer mais oportunidades de aprendizagem, mais atendimento às crianças que têm maiores necessidades de aprendizagem.

Nessa mesma premissa, trazemos dois relatos que fazem referência ao trabalho de agrupamentos produtivos como alternativa de apoio a tais necessidades das crianças e como apoio ao professor.

As meninas sempre trabalhavam em grupos. Elas colocavam estudantes com níveis próximos, exemplo: Silábico-alfabético com o alfabético, ou o silábico com o silábico-alfabético, para também não colocar dois níveis muito distantes trabalhando juntos, senão um vai fazer tudo pelo outro. [...] Eu via que a professora do 2º ano trazia os meninos para ela, dizia que eram uma equipe e que todos precisavam se ajudar. Então aqueles que tinham domínio de leitura ela colocava para fazer leitura com aqueles que tinham dificuldades, ela usava muito esses níveis a favor dela, que realmente é o correto da gente fazer porque senão, não consegue dar conta de tudo (CE - Início da função de coordenador).

É possível perceber que os coordenadores pedagógicos se preocupam em conhecer seus estudantes, saber de seus conhecimentos prévios, descobrir quais são suas necessidades e fragilidades, mas também trazem a preocupação em conhecer o professor para buscar apoiá-lo. Juntos, é possível traçar estratégias que resultem em aprendizagens satisfatórias, no entanto, precisam buscar também meios de manter a harmonia com as famílias, com o bem estar das crianças, bem como manter um equilíbrio diante das responsabilidades de cada profissional envolvido no processo de alfabetização, considerando a cultura organizacional da escola e suas premissas. Nessa configuração de organização escolar está, inclusive, a participação das crianças nos agrupamentos em sala de aula como um apoio aos colegas e ao professor, como relatado anteriormente pelo CE.

Ainda no tocante ao atendimento à heterogeneidade encontrada nas salas de aula, e detectadas ao realizar diagnósticos buscando compreender os níveis de aprendizagem dos estudantes, surgem nas falas de quatro coordenadores o trabalho com as crianças com deficiência. Esse trabalho precisa ser realizado com responsabilidade e compromisso, pois,

como exposto no primeiro comentário que iremos analisar, a afetividade é vista como importante na condução da alfabetização.

O processo de alfabetização é algo muito afetivo, necessita muito da afetividade porque se não tiver, eu vou deixá-lo lá no cantinho, que é o que acontece com os nossos estudantes com deficiência. É a maior mentira se disser que não acontece, porque acontece sim, eles são esquecidos sim. Veio a inclusão e jogou os meninos dentro da sala de aula, mas infelizmente eles não são olhados, não são vistos, nem são trabalhados como deveriam ser. São deixados de lado (CB - Mesma escola, mudança de nível).

Estamos diante de uma afirmação que muito nos entristece, pois, apesar de todo o esforço realizado até aqui por todos os estudiosos e defensores da inclusão e das leis existentes em nosso país, essa ainda é uma realidade em nossas escolas. Infelizmente, a inclusão tem sido, em muitas situações, para não dizer na maioria das vezes, apenas um cumprimento de burocracia ou de obrigatoriedade diante das leis, o que, na prática, implica dizer que a inclusão tem se tornado uma maneira de excluir, mesmo essas crianças estando presentes nas salas de aula regulares. Ainda que se tenha a compreensão de que essas crianças precisam de atendimento, com um suporte pedagógico adequado, faz-se necessário que o coordenador esteja sempre atento à maneira como esse atendimento é realizado em sala de aula.

Tem também as crianças inclusas. As crianças incluídas precisam de ajuda, precisam de um cuidador, mesmo assim acabava a gente intervindo para que essa criança seja atendida em sala de aula. E é preciso ficar de olho em como é que está sendo o atendimento dessa criança na sala, se está tendo atividades, se o professor está fazendo uma tarefa diversificada. E muitas vezes o professor não havia planejado, aí a gente tinha que dar nossos pulos, planejar (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Esse mesmo coordenador, que se preocupa em acompanhar a condução do trabalho direcionado aos estudantes com deficiência, ainda revela que há uma diferenciação nas atividades realizadas em sala de aula com essas crianças. Ele menciona o trabalho em sala de aula com os agrupamentos de crianças.

Os professores conseguiam fazer e trabalhar com os agrupamentos, até mesmo com os estudantes com deficiências, os professores conseguiam inseri-los nos grupos dos demais estudantes, para que houvesse uma interação entre eles, embora as atividades desses estudantes fossem diferentes, mas a ação era a mesma para todos (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Na maioria das salas, a gente tem crianças especiais (**se refere às crianças com deficiência**), então tem que ser criado algo que seja dentro da realidade dele e dentro do conteúdo. Coisa que é um desafio muito grande para o professor. Porque nem toda vida o professor consegue criar algo diferenciado. Até pela questão do tempo. Porque aqui ele só tem uma manhã para o planejamento, para se planejar pra semana. A gente tem professores que realmente se preocupam, realmente buscam para os estudantes.

Mas eu vejo que quando eles vão preparar algo para esses estudantes, muitas vezes, eles não conseguem atingir (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Parece haver uma consciência acerca da necessidade desse trabalho de inclusão, no entanto, por considerar que essas crianças só irão conseguir participar se realizarem atividades diferentes das dos demais estudantes, devido ao pouco tempo para planejar, o próprio coordenador acata a ideia de que essas crianças fiquem sem esse atendimento ou, pelo menos, esse atendimento não consiga atingir o que ele mesmo considera que deveria ser atingido.

Outro aspecto percebido é o que, ao detectar que a criança apresente uma dificuldade que a escola considera que esteja além da aprendizagem escolar, essa criança é simplesmente encaminhada para um atendimento fora da escola, no núcleo de atendimento especializado (NAE) que existe no município.

Quando é uma dificuldade que não é só de aprendizagem, então já vai o encaminhamento para o núcleo. Como a gente tem algumas crianças com transtorno ou alguma coisa que a gente analisa que possa ter alguma deficiência a gente encaminha para análise no núcleo (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Nesse espaço, a criança é analisada por uma equipe de profissionais composta por psicólogo, pedagogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo e, caso seja verificado a possibilidade de algum comprometimento neurológico a criança, é encaminhada para um atendimento com o neuropediatra que dará o devido diagnóstico. Se for caso, ele também dará um laudo atestando a deficiência dessa criança, seguido de orientações para os devidos atendimentos pelo NAE. Em muitos casos, esse profissional também determina se a criança necessita ou não de cuidador em sala de aula e ainda designa cuidados pedagógicos e de condução que a escola precisa desenvolver com aquela criança. Assim sendo, a criança continua estudando na escola e tendo um acompanhamento pelos profissionais adequados diante da deficiência detectada.

Vale destacar que, em algumas escolas, não em todas, ainda, há um psicopedagogo que atende essas crianças na sala de AEE. Diante do exposto, podemos dizer que o município possui uma logística de atendimento às crianças com deficiência, embora ainda se tenha muito a fazer para que a inclusão aconteça de fato na sala de aula, tendo seus direitos garantidos e sendo respeitados como seres humanos e crianças em desenvolvimento que são. Podemos, assim, deduzir que esses coordenadores pedagógicos trazem em seus significados relacionados ao processo de alfabetização, a ideia um trabalho voltado para a construção da aprendizagem, no qual todos os envolvidos participam e colaboram com esse o processo de maneira significativa e que, portanto, todos são colaboradores e não há um ser que detenha o

conhecimento sozinho e outro ou outros que são apenas recebedores desses conhecimentos, ou seja, se confirma a heterogeneidade existente nas salas de alfabetização e a necessidade de um trabalho que respeite essa heterogeneidade.

#### **4.6 Novos significados de alfabetização nascidos com a pandemia**

Nos tópicos anteriores, verificamos que os coordenadores pedagógicos trazem em suas percepções diferentes concepções de alfabetização, de como se alfabetiza, o que se considera para que a criança seja tida como alfabetizada e como proceder diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças do ciclo de alfabetização, estando inseridas, nesse contexto, as crianças com deficiência. Na introdução deste texto, foi mencionado a reestruturação da oferta de ensino nas escolas públicas de Pindoretama e deduzimos que houve muitas mudanças na cultura organizacional dessas escolas, pois foram submetidas a modificações quanto ao atendimento aos níveis de ensino e ainda ao seu quadro de professores. Porém, uma outra alteração recente e que assolou o mundo, todo trouxe um novo cenário para a educação, não apenas de Pindoretama, mas para a educação brasileira como um todo, que foi a pandemia causada pelo novo coronavírus. Diante desse novo contexto educacional, surgiram novos significados no processo de ensino e aprendizagem e mais especificamente no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. No decorrer da pesquisa realizada, três coordenadores pedagógicos trouxeram em suas narrativas alguns desses novos significados, os quais, neste tópico, iremos abordar a partir das entrevistas.

É importante destacar que houve, e ainda há, diferentes visões entre coordenadores pedagógicos e professores diante de uma nova perspectiva de realização do ensino, isto é, de forma remota, sobretudo quando diz respeito à alfabetização. Nessa direção, vamos iniciar com o CA que apresenta justamente essa diferenciação de ideias e simulando uma conversa com os professores da escola que trabalhava. Ela expressa o significado atribuído pelos professores de que a alfabetização se dá na escola e não de modo remoto.

Como é que eu vou poder alfabetizar uma criança que está em casa? - Alfabetizar é muito difícil, o menino está dentro de casa e eu aqui. Como eles vão conseguir? - Vai ter meios? - Uma criança que já lê, que já está alfabetizada é possível melhorar, mas para alfabetizar não acredito que os estudantes possam progredir. (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Esse coordenador expõe os questionamentos realizados pelos professores, que, por sua vez, mostram-se angustiados em não estarem com as crianças perto deles. Eles consideram

que alfabetizar já é muito difícil dentro da escola; fora dela, esse processo se torna ainda mais complexo. Porém, esse mesmo coordenador pedagógico apresenta seu ponto de vista em relação a essa questão e diz que acredita na capacidade de sua equipe e na participação da família para que tal processo seja possível.

Acredito que a minha equipe é capaz. Embora o meu grupo de professores ainda não esteja convencido, eles acham que não é possível, mas eu acredito que com a parceria dos pais é possível. e em 2020 tivemos resultados. Pois tínhamos 6 turmas de alfabetização, e dessas 6 turmas, muitos estudantes aprenderam a ler, a maioria das crianças de todas as turmas. Apenas em uma turma de 1º ano, poucos estudantes conseguiram aprender, essa turma é a que está concentrado os pais, que não dão muita atenção, pais que não acompanham os filhos, as crianças nem sempre realizam as atividades diárias. É um problema que já havia antes da pandemia e permaneceu com a pandemia. Mas nas demais turmas a aprendizagem aconteceu. Até crianças com deficiência aprenderam a ler em casa, é um avanço muito grande. Mas com a parceria dos pais (CA - Mudança de escola. mesmo nível).

Essa animada exemplificação do coordenador pedagógico deixa claro que não apenas acredita, mas que tem provas concretas que esse novo contexto tem trazido resultados positivos. Sendo que destacamos, ainda, outros dois pontos importantes em sua fala. O primeiro a participação dos pais que tem sido de suma importância para tal conquista. Ao exemplificar o sucesso do trabalho realizado em 2020, é explicitada uma situação em que a turma que menos cresceu em seu aprendizado foi justamente aquela que os estudantes não recebem muito apoio das famílias. O segundo ponto destacado é que as crianças com deficiência também conseguiram aprender, mesmo estando distantes da escola. Claro que contando esse apoio e colaboração dos pais.

Ele acrescenta que essa situação do não acompanhamento, por parte de uma parte das famílias, não é só de agora da pandemia, mas já existia e permaneceu, provavelmente, por causa dessa não assistência familiar às crianças. Estas nem sempre realizavam as atividades propostas pela escola e, como consequência, não obtiveram o mesmo sucesso que as demais crianças que tinham um acompanhamento familiar mais presente e efetivo. Isso não significa que o processo de alfabetização ocorreu independente da escola, mas sim que o trabalho reinventado, orientado e conduzido pela escola trouxe resultados satisfatórios para uma parte dos alunos.

Nessa mesma direção, acreditando que é possível realizar estratégias que busquem melhorar a situação de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, mesmo que eles estejam fora da escola, o CD aponta que:



Na quarentena, principalmente, os professores de primeiro e segundo ano preparam materiais de leitura para aqueles estudantes que mais precisam. Os estudantes que no começo do ano tiveram grandes dificuldades de leitura. Eles prepararam o material de leitura. E a gente fez a entrega para que eles lessem em casa (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Esse coordenador pedagógico não aponta que houve divergências, mas, sim, que os professores estão buscando estratégias para atender aos estudantes com dificuldades mesmo estando distante. Em outros termos, acredita que os pais possam colaborar com a aprendizagem dessas crianças, uma vez que a escola organiza e vai entregar nas casas das crianças.

Confirmando essa ideia de leitura em casa como estratégia de possível melhoria de aprendizagem, o relato de CC apresenta a proposta de sua escola.

A gente fez um trabalho de leitura bem focado com as turmas de 1º e 2º anos, principalmente nos 1º anos, que são turmas que era para sair totalmente alfabetizadas. Mas, por conta da pandemia a gente não conseguiu. Mas, nós montamos apostilas e entregamos para fazer esse trabalho de leitura em casa, porque foi uma forma da gente conseguir fazer com que isso não deixasse de acontecer, mesmo distante. Em reunião com os professores, percebemos que houve superação dos estudantes, que as crianças evoluíram, mesmo alguns professores que não acreditavam que isso poderia dar certo, remotamente, perceberam a melhoria das crianças graças ao trabalho e empenho delas (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Observemos que, mesmo considerando que a pandemia atrapalhou o processo de alfabetização, a escola realizou estratégias de leitura, pois o trabalho não podia parar por não estar acontecendo dentro da escola. Esse mesmo coordenador pedagógico diz que houve progresso e que também houve professores que inicialmente não acreditavam que pudesse dar certo. Contudo, parece que, apesar dos entraves do ensino remoto, o significado do que é educar e, mais especificamente, alfabetizar não se modificou, pois a essência do processo de alfabetização configura-se em práticas pedagógicas que desenvolvem atividades de leitura e escrita cotidianamente. Atividades essas que necessitam das interações que mesmo reduzidas pela pandemia, foram desenvolvidas através de videochamada, de visitas, de conversas, áudios e vídeos no WhatsApp.

De acordo com tais relatos, os professores inicialmente parecem não ter acreditado que seria possível alfabetizar as crianças em casa, já que a concepção era a de que alfabetização se dá na escola. Porém, os coordenadores pedagógicos insistiram nas estratégias e conseguiram traçar, para esse momento de ensino remoto, ações que colaboraram efetivamente com o processo de alfabetização. Acreditando na participação dos pais, imaginaram que seria possível obter resultados satisfatórios, talvez não necessariamente o desejado, mas resultados positivos de superação que possibilitou aos professores passarem a compreender que é possível

alfabetizar, mesmo com as crianças em casa. Para isso, contudo, exigiu-se empenho, compromisso e apoio familiar, afinal foi isso que esses coordenadores tentaram mostrar aqui com seus exemplos, os quais foram explicitados como muita alegria e prazer por cada um deles.

Nesse contexto, no qual o ensino passa por mudanças significativas, e que os coordenadores buscaram junto a seu corpo docente, estratégias variadas na tentativa de manter as interações e garantir a aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização. Nos cabe salientar que, não consideramos com isso, que os coordenadores estejam a favor ou que agora aderiram o *homeschooling*, mas estão mostrando como agiram diante das necessidades que se revelaram para eles e, principalmente, guiados por suas crenças, valores e significados, construídos com a experiência e com o compromisso ético do qual eles são possuidores, se reinventaram e recriaram práticas pedagógicas e interações capazes de continuar efetuando o ensino e contribuindo com o aprendizado de seus discentes.

Para finalizar, acreditamos que, para aqueles coordenadores pedagógicos que sinalizaram a importância de se realizar um trabalho iniciando do texto para as partes menores da escrita, passando pela compreensão do texto e a análise estrutural e fonológica das palavras deste texto, lido pelo professor e explorado com a turma, percebemos uma visão de alfabetização com características de uma ideia socioconstrutivista. Nela, a aprendizagem se dá por meio da construção dos conhecimentos partindo do que cada indivíduo já trouxe consigo ao chegar à escola, ficando evidente a necessidade de se diagnosticar com o intuito de traçar caminhos diferentes para atender as peculiaridades de cada criança. Nesse percurso, a proposta é que se realize um trabalho voltado para o lúdico, com desafios e com afetividade, favorecendo, assim, uma aprendizagem significativa e participativa para todos os indivíduos.

## **5 PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO ORIENTADAS NA NOVA CULTURA ORGANIZACIONAL A PARTIR DA REESTRUTURAÇÃO DA OFERTA DE ENSINO**

Este capítulo tem por finalidade dar continuidade às análises das entrevistas conduzidas no decorrer da pesquisa realizada nas seis escolas municipais de Pindoretama, objetivando compreender as alterações que essas escolas sofreram ao passarem pela reestruturação da oferta de ensino na rede municipal do referido município. No capítulo anterior, foram abordados os significados em torno do processo de alfabetização. Passaremos, agora, a analisar as práticas de alfabetização que são orientadas pelos coordenadores pedagógicos dessas escolas, estando atentos a perceber se houve mudanças nessas práticas e se houve se estas relacionam-se às modificações dos significados atribuídos ao processo de alfabetização. Assim sendo, este capítulo encontra-se dividido em tópicos que retratam as práticas de alfabetização desenvolvidas no interior das escolas públicas municipais de Pindoretama.

### **5.1 Organização das turmas do ciclo de alfabetização e alinhamento com os professores alfabetizadores**

Neste tópico abordaremos como se dá as formações das turmas nas escolas e que mudanças ocorreram a partir da reestruturação da oferta de ensino. Iniciamos com as quantidades de turmas e de estudantes por turma, observando o que os coordenadores pedagógicos analisam a despeito desse assunto.

Os sete coordenadores pedagógicos expressaram suas opiniões sobre essa temática, sendo que, para uns, a reestruturação não trouxe muitas mudanças enquanto, para outros, houve modificações bastante consideráveis. Iniciaremos pela análise dessas alterações partindo do que foi apresentado pelos cinco coordenadores pedagógicos que as perceberam. As escolas tinham, anteriormente a reestruturação, os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental. Após esse processo, as escolas que passaram a atender apenas aos anos iniciais registram como maior mudança, quanto a organização, o quantitativo de turmas. A esse despeito os coordenadores, afirmam que:

Antes era uma turma de cada ano e agora são duas ou três turmas de cada ano. No ciclo de alfabetização são três turmas de 1º ano e três turmas de 2º ano, mas a

quantidade de estudantes são 21, 22, 25 estudantes em cada turma, eu considero um número bom. (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Eu sempre fui do 6º ao 9º ano e tinha outra pessoa do 1º ao 5º ano. Após a reestruturação eu não vi muita diferença, não. Nós tínhamos turmas até com 35 estudantes, outras com 30 estudantes. E após ficaram turmas com 22, 25 estudantes. Então diminuí um pouco, porque passaram a ser duas turmas de cada ano, uma de manhã e outra à tarde, num total de 10 turmas e antes eram apenas 1 turma de cada ano. (CB - Mesma escola, mudança de nível)

Antes da reestruturação a gente tinha duas turmas de cada ano e tinha de 1º ao 9º ano e tinham dois coordenadores, eu ficava de 1º ao 5º ano e outro coordenador ficava de 6º ao 9º ano. E a gente sempre não tinha uma quantidade pouca de estudantes não, a escola nunca teve poucos estudantes. A mudança foi adicionando mais turmas dos anos iniciais. (CC - Mesma escola, mesmo nível)

Eu não senti tanta mudança, não, porque eu sempre atuei nessas turmas de 1º ao 5º ano, o que mudou foi a quantidade de turmas que duplicou, ficaram mais salas para atender. Antes tinha da educação infantil ao 9º ano, mas tinha outra coordenadora. Eu só ficava de 1º ao 5º ano e ajudava na educação infantil. (CF - Mesma escola, mesmo nível)

Antes eu era coordenadora geral, mas ficava mesmo com as turmas de 1º ao 5º ano, tinha outra pessoa que cuidava das turmas de 6º ao 9º ano. A questão da quantidade de estudantes não mudou quase nada, umas turmas que tiveram um excesso maior, mas ficou no padrão normal a questão da quantidade de turmas foi que aumentou, mas o número de estudantes não, a escola não ficou superlotada. Ficou no padrão bom, não teve assim turmas superlotadas. (CG - Mesma escola, mesmo nível)

Em todos os cinco relatos, observamos que havia antes da reestruturação dois coordenadores pedagógicos e que essa coordenação era dividida entre eles de maneira que cada um trabalhava com um segmento do ensino fundamental, com exceção do CA que não menciona essa realidade. No entanto, percebemos que havia algumas diferenças entre uma escola e outra em suas organizações.

Apesar de algumas diferenças específicas, quanto as turmas que alguns coordenadores atendiam antes da reestruturação da oferta de ensino. Como no caso do primeiro relato, no qual o CB diz que atuava de 6º a 9º ano e hoje é responsável por turmas de 1º ao 5º ano, estando ainda se adaptando a esse segmento. E ainda, na situação do CG que apesar de ser, anteriormente a reestruturação, o coordenador geral da escola, ele se voltava, mais especificamente para o trabalho com os anos iniciais e não com todas as turmas da escola, pois tinha uma outra pessoa que assumia essa responsabilidade. Para todos esses coordenadores, a maior alteração foi a quantidade de turmas que aumentou, embora o número de estudantes tenha permanecido igual, chegando, em alguns casos, a uma pequena redução.

Diante dos relatos expostos, para essas escolas a reestruturação permitiu uma nova reorganização das turmas. Sendo que nesta reorganização as escolas passaram em sua maioria

a formar mais de uma turma de cada ano/série. Supomos, então, que o trabalho relacionado ao acompanhamento dessas turmas, ampliadas em seu quantitativo, passou a demandar uma maior atenção, trabalho e dedicação por parte dos coordenadores. Pois, antes da reestruturação tinham uma turma e agora passaram a ter duas ou três turmas para diagnosticar, orientar e acompanhar.

Assim, o processo de reestruturação não muda apenas o segmento ao qual as escolas passaram a atender e sim toda a organização da escola para atender qualitativamente essas turmas. Chegando a uma mudança mais profunda que é a cultura organizacional da escola, pois agora com mais alunos em idades próximas, advindos de outras comunidades, até então, não conhecidas pela escola, essas instituições passam a conviver com diferentes culturas e essas por sua vez irão constituir uma nova cultura organizacional no interior dessas escolas. Pois de acordo com Libânio (2001), quando as instituições passam a lidar com uma diversidade cultural ainda maior do que aquela já existente, elas constituem uma nova cultura que agora será composta pelas culturas da própria escola e as que estão chegando. Vale destacar que essas culturas existem na comunidade local e na comunidade escolar, presentes na gestão, nos professores, nos funcionários, nos alunos, nos pais e nas pessoas da comunidade na qual a escola está inserida. Assim, as culturas organizacionais das escolas municipais de Pindoretama passaram pela constituição de uma nova cultura organizacional.

Um outro coordenador pedagógico, cuja escola se localiza na zona rural, menciona que a quantidade de estudantes sempre foi pequena e continuou sem muitas mudanças. Pois, mesmo quando a escola funcionava, antes da reestruturação, de 1º a 9º ano, tinha uma turma de cada ano/série e assim permaneceu. A mudança que ele destaca é que antes atendia, sozinho, todas as turmas de 1º a 9º ano. Agora, após a reestruturação ele passou a acompanhar apenas as turmas dos anos iniciais e nos relata que:

Antes tínhamos do 1º ao 9º ano e eu era sozinho para dar conta de todas as turmas, acabava dando mais assistência às turmas avaliadas. Essa questão da quantidade de estudantes não mudou, pode ser até pela questão que a gente já tem uma escola mais afastada, não são muitos estudantes por turma. A realidade é que os estudantes não são uma quantidade muito grande e continuamos com uma turma de cada ano (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Essa configuração nos leva a deduzir que, após a reestruturação da oferta de ensino, o coordenador pedagógico tenha conseguido atender a todas as turmas com mais proximidade e maior atenção, sem precisar priorizar as turmas avaliadas. O que podemos considerar uma mudança significativa no trabalho pedagógico desta escola. Pois, compreendendo a função do coordenador pedagógico, de acordo com as ideias de Souza (2004), que a define como

responsável para organizar, orientar e harmonizar todo o processo de aprendizagem da escola e das turmas ou etapas sobre as quais tem responsabilidade. Acreditamos que ao exercer sua função atendendo a todas as turmas, isso significa que o coordenador está garantindo de maneira equânime a qualidade da educação para todas as crianças, não deixando, nem permitindo que nenhum aluno fique perdido no percurso da sua aprendizagem.

Outra situação nos remete ao fato de que, mesmo sendo uma escola localizada na zona rural, também, o coordenador compreende que teria sido necessário e melhor se tivesse havido uma ampliação de salas para que a escola tivesse formado mais turmas e mantido menos estudantes em sala de aula. Aqui, diferentemente das demais escolas, o relato é o de que as salas ficaram bem lotadas.

A quantidade de estudantes. Assim, poderia ter mais salas para dividir, tem uns anos que são formadas duas turmas, mas outras não. Ficaram umas salas bem numerosas. Antes na zona rural a gente tinha poucos estudantes em sala e hoje não existe mais isso. Quando eram poucos alunos a gente conseguia fazer um trabalho melhor (CE - Início da função de coordenador).

Diante do exposto, percebemos que esse coordenador considera que trabalhar com um número menor de alunos em sala de aula é um pré-requisito importante a ser considerado. Nessa perspectiva podemos concordar com esse coordenador, pois uma turma muito numerosa, principalmente no ciclo de alfabetização, pode acarretar dificuldades para que o professor consiga, por exemplo, diagnosticar todos os alunos e planejar atividades de atendimento a todas as especificidades apresentadas. Porém, não precisam ser um número muito reduzido, é necessário que haja um equilíbrio, ou seja, uma quantidade de alunos que permita ao professor conhecer todos os alunos e realizar as ações e práticas necessárias a todos os alunos.

Ainda falando da organização das turmas do ciclo de alfabetização, compreendemos ser interessante trazer outros pontos levantados pelos coordenadores pedagógicos que é sobre a formação das turmas. Eles falaram sobre a possibilidade de separação das turmas de acordo com níveis de aprendizagem dos estudantes ou a possibilidade de realizar agrupamentos em momentos específicos para um atendimento diferenciado as dificuldades dos estudantes.

Não há uma decisão da escola em formar as turmas, porque quando o pai chega na matrícula ele já diz em que horário quer que o filho estude. Então, a escola só interfere no horário em que a criança deve estudar, quando os pais não vêm matricular no período da matrícula. Ele só vem depois, então a escola já determina de acordo com o número de crianças que já tem matriculada em cada turno. Procurando equilibrar a quantidade de estudantes de cada turma, para que não fique uma turma com muitos estudantes e outra com um número bem menor. Então esse controle é pela quantidade,

mas numa mesma sala vamos ter estudantes com vários níveis diferentes, estudantes que já leem, que já escrevem o nome completo, que já tem várias habilidades bem desenvolvidas. (CB - Mesma escola, mesmo nível)

A gente faz a troca até para poder funcionar melhor, a gente ver o que é que deu certo, o que não deu no ano anterior para fazer algumas mudanças dentro de sala, da condução, com quem aquele estudante deve ficar de acordo com as dificuldades que ele tem, pelo desenvolvimento que ele tem. Isso tem me ajudado bastante, porque logo no começo a gente não fez isso e teve um ano que foi ruim. A gente realmente faz essa troca porque a gente acaba vendo quem é aquele estudante que dá mais trabalho, aquele estudante difícil para fazer uma mesclagem dentro das turmas. (CC - Mesma escola, mesmo nível)

Nesses dois trechos, percebemos que há uma diferença explícita entre essas duas escolas. Em uma escola, a preocupação surge apenas em equilibrar o número de estudantes para que as turmas de um mesmo ano fiquem com um número semelhante de estudantes, evitando que uma turma fique muito numerosa e a outra fique com poucos estudantes. Mas, não há uma preocupação em relação aos níveis de aprendizagem ou de comportamento dos estudantes.

Já para a outra escola, a preocupação está justamente relacionada às situações de aprendizagens e comportamentais dos estudantes e, assim, a escola procura não deixar todos os estudantes que apresentam maiores problemas em uma mesma turma. São duas visões interessantes, porém diferentes, as quais podemos refletir a partir dos estudos de Zabala (1998), que considera a sala de aula como uma organização social com relações interativas. Nessa perspectiva, é possível perceber que apesar dos coordenadores utilizarem critérios diferentes para organizar suas turmas, eles estão agrupando os alunos, seja pelo equilíbrio quantitativo, ou pelo equilíbrio comportamental e de desenvolvimento. Assim, permitem, mesmo de forma espontânea, que crianças com diferentes níveis de aprendizagem estejam agrupadas e estejam convivendo em grupos socialmente organizados para proporcionar ensino aprendizagem.

Ainda em relação a organização das turmas, surge outra perspectiva trazida pelo CE. Esta não está relacionada a formação inicial das turmas e sim a uma ação realizada pela escola para atender as diferenças de aprendizagem dos estudantes.

Nós já tivemos de realizar uma ação de juntar os estudantes por níveis em uma mesma sala. Uma vez foi a própria professora que sugeriu, outra vez foi sugerida pela secretaria, quando a gente tinha duas turmas de 2º ano e eles estavam com muitas dificuldades. Então uma professora ficou com os estudantes pré-silábicos e silábicos durante uns dois ou três meses e a outra professora ficou só com os estudantes alfabéticos e deu certo. No final, os estudantes que estavam com mais dificuldades melhoraram muito. (CE - Início da função de coordenador).

Percebemos uma visão de classificar os estudantes por níveis, de separar as turmas já formadas para fazer um atendimento diferenciado. Isso parece ter sido possível porque a

escola passou a ter mais de uma turma do mesmo ano e, por isso, a escola em comunhão com a professora, no primeiro momento, e em outro com a secretaria de educação decidiu que separando os alunos por níveis poderia contribuir com a melhoria no processo de aprendizagem deles. No entanto, ao falar dos resultados, apenas faz referência ao avanço das crianças com mais dificuldades. E as demais crianças? Estagnaram em sua aprendizagem? Também evoluíram? Ou evoluíram menos nesse período da separação por níveis.

Em resposta a esses questionamentos o mesmo coordenador responde:

A turma com mais dificuldades ficou com a professora que tinha mais experiência com alfabetização e foi uma rotina totalmente diferente, mas deu certo, eles avançaram muito. E os estudantes que estavam no nível melhor de aprendizagem estacionaram ou aprenderam pouco, pois a professora confiou e não puxou dos estudantes como deveria. (CE - Início da função de coordenador).

E assim, percebemos que houve uma diferenciação não apenas na divisão das turmas, mas também no perfil das professoras, no trabalho realizado e, conseqüentemente nos resultados obtidos. Nesse contexto nossa pergunta é claramente respondida quando o coordenador afirma que a turma na qual as crianças estavam em nível de desenvolvimento melhor evoluíram muito pouco. Esse fato nos leva a deduzir que separar os alunos por níveis de aprendizagem não beneficia a todos por igual e que essa organização ou separação dos estudantes por níveis de aprendizagem é uma ideia que surge da visão tradicionalista de ensino, em que se forma a sala dos fracos e a sala dos estudantes adiantados.

No entanto, essa prática ainda é presente nas escolas e é considerada positiva por alguns coordenadores pedagógicos, uma vez que é posto que houve resultados positivos mesmo que os estudantes com aprendizagens mais avançadas não tenham se desenvolvido tanto quanto aqueles que estavam com maiores dificuldades. Para eles, tudo depende do trabalho realizado em sala de aula e da experiência da professora. Pois atribui o sucesso da ação a fatores como a divisão dos níveis próximos, a mudança na rotina desenvolvida, a experiência do professor em alfabetização e a condução pedagógica desenvolvida durante a realização da ação.

Percebemos que é necessário um trabalho que envolva todos no mesmo processo, um trabalho com foco e direcionamento por parte do professor. Sem essa abordagem os resultados não são os esperados e isso ficou claro quando o coordenador nos revela que a turma que menos evoluiu foi a turma que o professor não fez esse trabalho voltado para as aprendizagens dos alunos. Portanto a separação da turma por níveis não trouxe resultados positivos para todos os alunos e sim apenas para uma parte deles. O que nos conduz a refletir que a separação por níveis pode limitar tanto o trabalho do professor, quanto a aprendizagem



dos alunos, não sendo assim, um trabalho voltado para equidade, conforme preconizado pela BNCC (2017). Esse documento de referência curricular nacional pressupõe reconhecer as diferenças das aprendizagens dos alunos, para se planejar de maneira a superar essas desigualdades, mas não segmentando os grupos.

Em uma visão contrária a essa divisão por níveis, temos outra situação em que a coordenação lutou para que a divisão, que ela percebeu estar acontecendo em sala de aula, tivesse fim e que finalizasse com resultados positivos para ambas as partes.

Quando eles vieram da outra comunidade o que eu percebi era que dentro da mesma sala estava separado, não era por comunidade, era mais por nível escolar mesmo. Os estudantes da comunidade A dominavam a parte ortográfica, gramatical e a caligrafia com letra cursiva e os estudantes que vieram da comunidade B dominavam melhor a leitura e a compreensão, conheciam os gêneros textuais, mas escreviam com a letra bastão. Então foi necessário fazer os agrupamentos com os estudantes, porque eu tinha que resolver essa questão, todos tinham que aprender a tirar do quadro sem ser na letra bastão, então eu tinha que unificá-los (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Na visão desse coordenador pedagógico, as diferenças existiam e eram bastante distintas. Mas, aqui não é apenas a diferença de níveis de aprendizagem que se sobressai, é a diferença de aprendizagem por crianças de comunidades diferentes, que estudavam anteriormente em escolas distintas e agora estavam juntas por causa da reestruturação da oferta de ensino da rede municipal. Isso nos leva a pensar sobre a cultura organizacional da escola, pois percebemos as diferenças culturais entre as duas escolas de comunidades vizinhas que são refletidas nas aprendizagens apresentadas pelas crianças e que agora juntam-se em uma mesma instituição escolar para compor nova cultura organizacional, partindo das culturas já existentes. Culminando, assim, com a visão de Teixeira (2002) quando afirma que a cultura da escola está diretamente relacionada à cultura da comunidade e das pessoas que constituem essa unidade escolar.

É importante observar que essa coordenadora não visualizava que a separação por níveis, nem por comunidade, pudesse ajudar a resolver a situação. Em sua concepção, era necessário unificar as diferenças para resolver esse conflito.

E a gente precisou fazer uma organização que eu considero boa, que é trabalhar em dupla para que um ajudasse o outro, mas com o objetivo de que um aprendesse com o outro, não dando a resposta pronta, mas para perceber que o estudante da comunidade A estava junto com o estudante da comunidade B e que um podia ajudar o outro, perceber que todos sabiam de algumas coisas e de outras não. Então começamos a colocar os estudantes em dupla, em todas as salas, era todo mundo em dupla, e quando a gente ia fazer as duplas a gente organizava de propósito para que o estudante da comunidade A ficasse com o estudante da comunidade B, respeitando

também os níveis de aprendizagem. No começo eles queriam dar a resposta mesmo, mas nosso objetivo era confrontar saberes e um aprender com o outro e deu certo (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Nesse trecho, fica explicado que a escola optou por uma organização diferenciada das outras duas situações anteriores. Nessa situação, os estudantes foram agrupados de acordo com os níveis de aprendizagem, porém deixando níveis próximos, nos quais cada um poderia contribuir com o outro e perceber que ninguém sabe mais que o outro. Essa é uma ideia bastante afinada com a perspectiva de Paulo Freire (1982) quando ele afirma que não existem saberes maiores ou menores e sim saberes diferentes. Logo, todos podem aprender um com o outro.

Além de resolver as diferenças de aprendizagens tão nítidas, a escola trabalhou a aproximação entre as crianças das duas comunidades. O mesmo coordenador pedagógico deixa claro que a interação entre as crianças melhorou de tal modo que eles passaram a ajudar uns aos outros em aspectos diferentes ao da sala de aula.

Eles ensinaram os outros até a mexer no celular, porque os estudantes da comunidade B não tinham acesso à internet, uma boa parte não tinha nem celular, já os estudantes da comunidade A vinham com o celular, mesmo sendo proibido, mas eles traziam e quando terminavam as atividades, estavam lá ensinando a usar o celular, então houve uma troca muito grande de conhecimentos, no começo foi difícil, mas o resultado foi muito bom. (CA - Mudança de escola, mesmo nível)

Há uma grande diferença que percebemos nesses relatos, pois, anteriormente, tínhamos duas situações: a escola organizava a formação de suas turmas buscando separar os anos pelos níveis e em pelo menos uma situação há um relato de resultado positivo, embora uma parte dos estudantes tenha crescido mais que a outra, pois o trabalho havia sido diferenciado e o resultado também. Agora, mediante esses relatos do CA, temos uma situação um pouco mais acentuada de diferenças, pois não se trata apenas dos níveis de aprendizagem, como mencionado anteriormente; estamos diante de diferenças culturais entre comunidades vizinhas.

Mediante os desafios encontrados, a ação foi unir, aproximar, misturar os saberes, mostrar que cada um sabe de algo diferente e que juntos todos podem aprender mais. Fica a comprovação de que nessa interação de conhecimentos e de culturas todos aprenderam, pois nenhum grupo saiu mais beneficiado que o outro. Ambos foram atendidos em suas necessidades e aprenderam juntos, construindo suas aprendizagens. Tal fato nos induz mais uma vez a mencionar a ideia sociointeracionista de aprendizagem abordada, visto que de acordo com as ideias de Vygotsky (2009), a aprendizagem se dá por meio da interação e no caso da escrita, a criança precisa interagir com ela verdadeiramente, percebendo sua existência, compreendendo-

a e conseqüentemente, aprendendo-a.

Assim, podemos dizer que, embora a perspectiva tradicionalista tenha apresentado resultados distintos, a perspectiva sociointeracionista trouxe resultados com sucesso para todos; não diríamos maiores, mas mais abrangentes. Pois, considerando como tradicionalista a organização que dividiu os alunos por níveis de aprendizagem, apenas o grupo dos alunos com nível de aprendizagem mais elementar tiveram um maior investimento e evoluíram de maneira significativa. Já os alunos com níveis de aprendizagem mais elevados, não foram tão bem trabalhados e quase não obtiveram novas aprendizagens durante o tempo da referida ação. No entanto, a turma em que o trabalho teve por base a visão sociointeracionista, os alunos não foram separados por níveis e sim agrupados em sala de aula, durante a realização das atividades, alternando diferentes saberes e assim, cada criança aprendeu com a outra, ao mesmo tempo que contribuiu com o aprendizado dessa outra criança. Portanto não é separando que se conquista resultados satisfatórios para todos e sim agrupando e confrontando os saberes, conforme defendido por Zabala (2010).

Em paralelo a essa organização das turmas, os coordenadores pedagógicos pensam e procuram agir diante da lotação de professores, embora nem sempre essa lotação aconteça da maneira que esses profissionais consideram adequada. É importante analisar o que nos foi apresentado durante as entrevistas no tocante à seleção, escolha e lotação dos profissionais que são responsáveis por esta importante tarefa, considerada por muitos como muito difícil, que é a tarefa de alfabetizar as crianças. Vale salientar, que em nossos estudos iniciais concordamos que a alfabetização, embora tenha conseguido avanços significativos, ainda representa um desafio a ser superado em nosso país, estado, município e escolas de uma forma geral.

Diante do posicionamento dos coordenadores pedagógicos, quando se relaciona a escolha e lotação de professores, três coordenadores pedagógicos falaram sobre o perfil dos professores alfabetizadores, pois, para eles, não é qualquer professor que consegue alfabetizar. Portanto, faz-se necessário certos cuidados e ponderações no momento que se seleciona os professores que estarão à frente do processo de alfabetização.

Quando ia fazer a lotação nas turmas de 1º e 2º ano, a gente sentava e pensava em um professor que a gente achava e acreditava que tinha habilidade mais voltada para alfabetização, pensava mais nessa questão da didática, da paciência, do estimular as crianças. Então a gente realmente fazia uma escolha, para que esse professor pelo menos o P1 realmente fosse voltado para a questão da alfabetização (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Percebemos que esse coordenador pedagógico faz referência a algumas habilidades que ele compreende que são importantes e devem ser consideradas, que são: a didática, a paciência e a capacidade de estimular as crianças. Considerando os estudos de Russo (2004, p. 21) que atribui ao educador a função de possibilitar ao homem avançar ao máximo pelos caminhos do conhecimento, do sentimento, da arte e contribuir para o nascimento de um mundo melhor. Podemos relacionar a didática, a paciência e ao estímulo, uma vez que esses três aspectos estão diretamente relacionados com o trabalho do professor. Quanto a didática relacionamos a função de possibilitar avanço do conhecimento, pois é através de ações didáticas, pedagógicas que o professor proporciona a aprendizagem as crianças. No que diz respeito a paciência e ao estímulo, adentramos no campo do sentimento e da arte, pois para conduzir esse processo com sucesso é necessário que o professor esteja disposto a analisar o que foi feito e replanejar até que os seus objetivos, previamente estabelecidos, sejam atingidos. Adentrando no processo de reestruturação da oferta de ensino, esses aspectos tornam-se ainda mais relevantes no que diz respeito a conhecer os novos alunos, suas necessidades e potencialidades e agir não apenas no campo da aprendizagem, mas também da convivência social entre todos os envolvidos no processo educacional.

Outros dois coordenadores pedagógicos também relatam sobre as habilidades necessárias a um professor alfabetizador, sendo algumas semelhantes e outras diferenciadas daquelas trazidas por esse coordenador pedagógico.

Para alfabetizar uma criança, a gente realmente precisa gostar daquilo que faz, é a primeira coisa. Se você não tiver afinidade de trabalhar com a criança não vai dar certo porque a paciência é a primeira coisa que a gente tem que ter (CC - Mesma escola, mesmo nível).

O Professor de 1º e 2º ano precisa ser um professor alfabetizador que sabe lidar com a criança, porque a criança de 1º ano é muito carente e principalmente quando é uma criança que não tem um acompanhamento da família, a criança busca refúgio na escola. E se aqui a gente não acolher como essa criança fica? Então assim, professores de 1º e 2º ano, precisam ser escolhidos a dedo, analisar se eles conseguem lidar com essas turmas, se ele domina (CG - Mesma escola, mesmo nível).

Para o CC, o professor precisa gostar do que faz, precisa ter paciência e afinidade para lidar com a criança, caso contrário ele não conseguirá desenvolver um bom trabalho. Em consonância com essa visão o CG, traz a necessidade de saber lidar com a criança, atendendo suas carências. Estamos diante de aspectos que podemos relacionar com os estudos de Cunha (2012), quando este afirma que a escola precisa afetar o educando despertando-lhe o amor e o interesse.

Nesse contexto fica evidente a presença da afetividade para que se possa com paciência, desenvolver a afetividade com os alunos em nível suficiente para que as crianças mantenham uma relação de confiança e amor com a escola, atendendo, inclusive as carências afetivas advindas do seio familiar e que são apresentadas por algumas crianças em processo de alfabetização. Assim, colaborando para que estas despertem o interesse por tudo que a escola lhe oferece e oportuniza, ampliando suas possibilidades de aprendizagem. Vale ressaltar que essa paciência e afinidade tornam-se ainda mais evidentes a partir da reestruturação da oferta de ensino, pois as crianças e os profissionais estão em processo de construção de uma nova cultura organizacional, a partir do momento que várias culturas estão em conflito direto com outras culturas e estas precisam se ajustar e formar novas culturas, que devem harmoniosamente compor as culturas organizacionais da escola.

Seguido do perfil dos professores, os coordenadores pedagógicos nos revelam uma preocupação com as experiências dos professores e trazem ponderações relevantes a esse respeito. Dentre os sete entrevistados, dois coordenadores pedagógicos consideram que é muito trabalhoso quando os professores do ciclo de alfabetização não são experientes, mas um deles atesta que pode dar certo.

A gente teve professores que não tinham experiência tanto no 1º como no 2º ano, e era um trabalhão, assim, para que o professor tivesse interação com as crianças, porque o professor primeiro de tudo precisa querer contribuir com a turma, querer fazer com que as crianças aprendam. E nós tivemos professores que não se adaptaram de jeito nenhum a turma (CG - Mesma escola, mesmo nível).

Tenho uma professora que está comigo há dois anos. Quando ela chegou não tinha experiência com o Ciclo de alfabetização e até 3º ano. No começo eu percebi que ela se aperreava demais, não tinha controle dos estudantes, ela não conseguia dominar as crianças. Então precisou a gente estar instruindo-a dentro da sala, acompanhando, pedindo às crianças também para ajudar no trabalho dela. E ficamos orientando, sentando principalmente no planejamento fazendo as observações. E ela realmente foi se desenvolvendo, ela foi crescendo, ela foi tomando gosto e ela, hoje, está no segundo ano na escola com a gente e ela agora realmente se desenvolveu bem melhor (CC - Mesma escola, mesmo nível).

No primeiro excerto de fala, é citado que é muito trabalho quando se tem um professor que não é experiente nas turmas do ciclo de alfabetização e o entrevistado cita que houve situações em que o professor não se adaptou a turma. No segundo relato, o coordenador pedagógico descreve um pouco do trabalho que foi realizado e afirma que, hoje, após dois anos, os resultados são perceptíveis. Ele diz que o professor se adaptou a turma, diferentemente do primeiro exemplo que não houve adaptação do professor.

Em ambos os casos, os coordenadores consideram que trabalhar com professores inexperientes no ciclo de alfabetização demanda um trabalho maior voltado para a adaptação do professor à turma. Isso torna-se ainda mais relevante quando pensamos no momento de reestruturação pelo qual as escolas passam. Pois, nesse momento a escola passa por alterações em suas culturas organizacionais, é um momento de conflito entre as culturas já existentes com aquelas que chegam. Sendo que estas precisam ser compreendidas e equilibradas para constituírem uma nova cultura. Assim a falta de experiência do professor será mais um aspecto a ser equilibrado em todo esse processo de reestruturação e da constituição de novas culturas organizacionais da escola.

Um outro coordenador pedagógico, também usando exemplo, afirma que houve uma adaptação sem muito trabalho com o professor novato e exemplifica dizendo:

A professora era novata na casa e na turma do 1º ano. Ela não tinha experiência, mas era uma professora que realmente recebia muito bem as coisas, a gente sentava, conversava, ela assimilava muito bem o que era repassado, aproveitava muito as formações e ela não encontrou dificuldades, ao contrário a turma dela saiu muito bem, saiu até melhor do que da outra professora que tinha experiência. Depende muito da metodologia, da forma como o professor aplica, faz toda a diferença (CE - Início da função de coordenador).

Percebemos que nesse terceiro trecho de fala, além ter havido uma adaptação com facilidade do professor à turma do 1º ano, também houve um resultado satisfatório da turma, inclusive, até melhor do que o resultado da turma da professora já considerada experiente. Para esse coordenador pedagógico, o que é mais importante é a condução metodológica do professor em sala de aula. O que nos leva a deduzir que nessa situação a falta de experiência da professora foi facilmente inserida no contexto de reestruturação e da constituição de novas culturas. Visto que ambos os processos ocorreram simultaneamente.

Esse mesmo coordenador pedagógico aponta para a possibilidade de aprendizagens com professores experientes e como o trabalho pode ser facilitado quando o professor já sabe o que fazer:

Eu tive a oportunidade de trabalhar com professoras muito experientes, com quem eu aprendi muito, alfabetizadoras de mão cheia. Então o que eu fazia mesmo era apresentar o diagnóstico, elas faziam o delas e eu fazia o meu e eu apresentava para o professor saber como estava recebendo aquele estudante e a partir de então organizar as ações (CE - Início da função de coordenador).

Nessa mesma linha de pensamento, o CD traz um relato que exemplifica esse trabalho facilitado, quando se tem um professor experiente:

A professora, pela experiência que ela já tinha, era muito dinâmica, incentivando os meninos, fazia coisa diferente para que os meninos não ficassem cansados, também puxava mais pelos meninos, puxava pelos pais. E ficava muito com ela esse trabalho (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Esse mesmo coordenador pedagógico considera que a experiência é importante, porém afirma que é preciso respeitar a vontade do professor, pois o processo cobra muito do professor e tem momentos que precisa trocar para que lhe seja dado um descanso:

Essa questão da experiência é um dos pontos importantes, mas também quando o professor já está, eu diria que uns 3 anos naquele processo ele acaba se cansando um pouco, mesmo tendo essa habilidade que muitas pessoas têm, mesmo quem gosta de trabalhar com alfabetização, a gente sempre procura fazer essa troca porque é um processo que exige muito do professor (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Outro coordenador pedagógico não deixa claro essa necessidade de descanso do professor, não cita que o professor pode estar cansado desse processo de alfabetização, mas traz um exemplo em que a experiência não foi fator determinante ou suficiente para um bom resultado, embora as expectativas tenham sido tantas que causam frustrações.

Teve um ano, antes da reestruturação que duas professoras, que estavam afastadas de sala, assumiram juntas a sala do 2º ano, e eles já tinham muita experiência com alfabetização, mas o resultado não foi muito bom, inclusive o diretor disse que tinha criado muita expectativa por causa da experiência das duas em alfabetização. Mas elas não conseguiram conduzir a turma de uma forma favorável, a interação entre elas e os estudantes não foi boa (CB - Mesma escola, mudança de nível).

Após tantos exemplos e considerações importantes acerca do perfil e das experiências dos professores podemos destacar que existem diferentes visões e realidades diante dessa temática dentre as seis escolas pesquisadas e que, portanto, esses pontos não são cruciais para o resultado satisfatório de alfabetização.

No quesito perfil, apesar de apenas três coordenadores pedagógicos terem dialogado sobre o assunto, todos concordam que o perfil do professor alfabetizador é importante e citam habilidades que se somam e formam um perfil de professor alfabetizador com várias habilidades, tais como: didática, paciência, gostar do que faz, querer conduzir a turma para uma aprendizagem satisfatória, estimulando-os. Quanto a questão da experiência, vimos diversos exemplos e pensamentos que se diferenciam, pois, para uns, a experiência é importante e facilita o trabalho de alfabetização enquanto, para outros, a experiência é importante, mas que é preciso pensar em descanso para o professor porque o processo é cansativo.

Outros apontaram que, mesmo com a experiência e após o descanso, esses dois aspectos não foram suficientes para um resultado satisfatório. Além disso, mesmo sem experiências anteriores os professores conseguiram desenvolver um bom trabalho e obter resultados positivos, adaptando-se ao processo de alfabetização, adquirindo um possível perfil de professor alfabetizador. Podemos, a partir dessas ponderações, deduzir que o perfil é mais importante que a experiência, pois esta pode ser construída com a vivência, acompanhamento, orientações e planejamento adequados. Sendo assim, o perfil do professor alfabetizador contribui de maneira significativa com o processo de alfabetização e ainda na construção de uma nova cultura organizacional da escola, pois imerso a esse perfil está a cultura que é constituída enquanto profissional a partir de seus estudos e suas experiências.

Em um dos exemplos anteriores surge a reestruturação da oferta de ensino e a questão da adequação ou não dos professores nas turmas do ciclo de alfabetização. Durante as entrevistas, essa situação de adequação também surge em relação às mudanças em decorrência da reestruturação, quando se considera a cultura ou melhor as culturas organizacionais das escolas. Diante desse assunto, temos as contribuições de dois coordenadores pedagógicos.

Professora que não se sentiu bem na escola e pediu para sair/depois se arrependeu, não sei o que aconteceu não, talvez a sala de aula tenha sido difícil. Cada sala é diferente e não é só a questão dos estudantes, não. Tem a questão dos pais, tem pais que cobram mais, principalmente aqui que os pais são muito, muito presentes. Então faz uma diferença muito grande, de pegar no pé mesmo. Eles têm essa vantagem, eu considero boa, fiscalizam as atividades, acompanham mesmo. [...] E a menina que eu e a diretora mesma não quis, ela não fazia o perfil da escola e a comunidade deixou isso bem claro, então foi preciso a gente mudar (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Nesse trecho, temos uma exemplificação de duas situações em que o professor ou a escola sentiu dificuldades na adaptação à cultura organizacional da escola. No primeiro caso, o coordenador pedagógico aponta para a desistência do professor, possíveis causas relacionadas aos estudantes, mas principalmente ao acompanhamento e cobrança dos pais. De acordo com a coordenação, os pais são muito presentes e fazem cobranças, fiscalizam e acompanham o trabalho do professor.

Na segunda situação, novamente há uma interferência dos pais, uma vez que são eles que esclarecem que a professora não atende ao perfil da escola. Esse coordenador pedagógico afirma ainda que os pais chegam a questionar os conteúdos que estão sendo repassados por acreditarem que os conteúdos estão atrasados para aquele ano ou período escolar. Então, mediante essa situação, existem professores que não conseguiram se adaptar à



escola, à cultura de acompanhamento que já existe na escola para a qual ele foi direcionado. Assim, percebemos o quão forte é a cultura de participação e acompanhamento dos pais existente na instituição escolar.

Vejamos que a cultura organizacional da escola está sofrendo influência de outras culturas advindas de outras comunidades, de outros profissionais, dentre outras. No entanto sua cultura existente está tão fortalecida que as novas culturas precisam se adaptar aquela já existente e constituída pela comunidade escolar. Assim quem chega precisa se adaptar, se adequar a essa cultura e caso não consiga, é constantemente questionado e não pode permanecer.

Ainda tratando dessa inadequação do professor à escola, temos uma outra realidade em uma outra escola.

Existem professores que chegam para trabalhar com você e eles não se adaptam a maneira que você direciona as coisas, a maneira de cobrar e por mais que a gente saiba que o direcionamento pedagógico é igual para todas as escolas, mas como é uma escola grande acaba muitas vezes mudando esse direcionamento (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Nessa situação, apesar de também representar um caso em que há uma dificuldade de adaptação do professor, o que diferencia é que aqui o objeto que dificulta não é a atuação dos pais e sim a maneira de conduzir e cobrar da própria escola, da coordenação pedagógica da escola.

O entrevistado afirma ainda que, mesmo recebendo uma orientação única por parte do município, o direcionamento próprio da escola é diferenciado por se tratar de uma escola com características peculiares a ela, o que nos sugere configurar-se como parte de sua cultura organizacional. Diante dessa afirmação é possível deduzir que a escola mesmo recebendo as orientações da secretaria de educação, direciona seu próprio caminhar, ou seja, a escola constitui sua própria cultura organizacional partindo de sua realidade e necessidades. E isso se justifica nas palavras de Libâneo (2008) quando afirma que é preciso haver coerência entre as culturas organizacionais e os objetivos proclamados pela escola. Ou seja, a escola precisa atender seus objetivos que estão relacionados as suas particularidades e para isso precisa constituir sua própria cultura organizacional.

Caminhando nessa perspectiva, os sete coordenadores pedagógicos nos apresentam suas ideias em relação a mudança constante de professores dentro das escolas, surgindo também uma diversidade de opiniões quanto a essas mudanças constantes de professores nas escolas.

Inicialmente, temos três coordenadores pedagógicos que trazem ideias semelhantes quanto a essa temática.

Os professores de sala, quase todos mudaram, são diferentes. Uns estavam em outra turma, outros não tinham trabalhado aqui, outros já tinham trabalhado, mas só um turno. Essa mudança de professores deveria ter acontecido a mais tempo, porque inovou (CB - Mesma escola, mudança de nível).

Teve mudança porque muito professor saiu da escola e muitos professores chegaram. E aí foi tudo diferente porque a gente tinha pessoas que a gente nunca tinha trabalhado, a gente conhecia de ouvir falar do trabalho de fulano, do trabalho de cicrano, mas realmente a gente não sabia como era aquela pessoa, porque não conhecia o real trabalho dentro de sala. E isso fez com que a gente passasse a conhecer melhor o trabalho do professor (CC - mesma escola, mesmo nível).

A gente tinha uma realidade diferente, era um grupo de professores que a gente recebia, permanecia alguns, mas a grande maioria eram novatos. Então a gente ia conduzindo de acordo com a necessidade que a gente sentia no grupo, você vai se aperfeiçoando, criando experiências, conduzindo melhor o trabalho (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Temos aqui três relatos que falam das mudanças de professores a partir da reestruturação, e para eles essa mudança trouxe pontos positivos para a escola. Houve uma inovação e isso possibilitou conhecer outros profissionais que até então não conheciam ou conheciam apenas de ouvir falar, bem como oportunizou que a escola se adequasse a realidade e buscasse novas estratégias para melhorar o trabalho pedagógico da escola. Porém, quando essas mudanças se tornaram constantes, apresentaram alguns problemas para a escola.

Se o município deixasse esse quadro de professores por mais tempo dentro daquele ambiente escolar, seria mais fácil da gente fazer desenvolver esse trabalho. Porque você conhece e aprende a lidar melhor com aquele funcionário, mas você precisa estar sempre vendo como é que você vai fazer com aquele professor que chega porque a gente recebe pessoas diferentes e ninguém é igual. Claro, tem casos realmente que a gente precisa mudar. Tem professores que já trabalham na escola há vários anos e cria vícios e os vícios às vezes também atrapalham. Muitos anos em um ambiente só (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Mudanças constantes fazem com que a escola esteja sempre precisando retomar um trabalho que já foi realizado, pois sempre que chega alguém novato na escola se faz necessário que se apresente toda a sistemática de trabalho dessa escola para o professor que chega. Isso acaba gerando uma espécie de retrocesso ou estagnação na condução pedagógica da escola. Existem, porém, situações em que as mudanças são necessárias.

É um pouco relativo porque tem professores que a gente adora que termine logo o ano e que no próximo ano ele vá pra outro canto. E tem aquele professor que você quer que permaneça na escola, porque você conseguiu trabalhar melhor com esse professor, mas também a permanência demais acostuma, tanto o professor se

acostuma com o coordenador, como o coordenador se acostuma com o jeito do professor e isso muitas vezes não é bom (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Ainda relacionado a essas mudanças de professores no ambiente escolar, os coordenadores pedagógicos CB e CG nos relatam sobre uma situação que foi bastante complicada para a escola, pois, em um mesmo ano, houve várias mudanças de professores em turmas do ciclo de alfabetização. Isso dificultou inclusive a interação e o interesse dos estudantes em relação a escola e aos estudos.

Há relatos impressionantes, como o do CB que disse que, “em 2019, foi muito difícil, muitas mudanças de professores, tivemos professores na sala do 2º ano que vinha um dia, no outro dia já vinha outro, foram seis professores, ao longo do ano numa mesma turma”. O CG confirmou essa situação e expressou sua opinião de que muita troca do professor numa turma atrapalha demais, até porque a cabecinha das crianças é diferente da nossa. Para nós, que somos adultos, é difícil, imagine a criança sem saber quem é o seu professor. Assim sendo, podemos perceber que as mudanças são necessárias, porém, devem ser feitas com cuidados, respeitando as necessidades e peculiaridades de cada situação. É importante dar um tempo suficiente para uma adaptação, para conhecer o trabalho e só realizar as trocas quando não há mais uma relação ou resultados positivos.

Permanecendo na discussão acerca da organização das turmas e considerando o perfil dos professores, as experiências e a rotatividade nas escolas foi também citada a rotatividade em relação às turmas do ciclo de alfabetização. Devido à reestruturação das escolas, houve mais de uma turma do mesmo ano e o desejo de ser o mesmo professor nos dois turnos já que, na maioria das escolas, existe uma turma pela manhã e outra pela tarde. Na visão de alguns coordenadores pedagógicos, quando se tinha um mesmo professor, isso tornava o trabalho mais produtivo do que quando se tinha um professor diferente para cada turma. Esse fato ocorreu em uma das escolas assim que houve a reestruturação, ou seja, a escola ampliou a quantidade de turmas de cada ano/série, sendo uma em cada turno e em cada turma era um professor diferente. Às vezes, esse mesmo professor assumia em outro turno ou até em outra escola uma outra turma de ano/série diferentes.

A partir dessa situação, a escola percebia que havia muitos problemas porque, muitas vezes, os coordenadores pedagógicos precisavam, mesmo tendo várias outras atribuições, assumir a sala de aula do professor para que ele estivesse presente no planejamento ou formações realizadas pela secretaria municipal de educação. Além dessa, existiam outras situações como: orientação, preparação de material, acompanhamento de planejamento e

feedback que precisavam acontecer em momentos distintos e tomando mais tempo da coordenação escolar.

Outro aspecto considerado relevante quanto à organização da escola foi a continuidade do professor no Ciclo de alfabetização com a mesma turma no 1º e no 2º ano. O coordenador de uma escola trouxe um exemplo dessa continuidade e mostrou pontos positivos interessantes a esse respeito.

A gente já teve essa experiência com uma professora que era professora do primeiro ano, ela foi professora no segundo ano da mesma turma. A grande diferença que teve logo no começo, que acontece com todos é que não teve aquele choque logo no começo com a mudança de professor, porque já era conhecido, os estudantes abraçaram logo de imediato a professora, a adaptação dos estudantes logo no começo do ano ajudou na rotina da turma em relação ao material trabalhado, pois quando é outro professor na turma, quando tem essa mudança do primeiro para o segundo ano é preciso um tempo para que ocorra a adaptação da turma ao professor (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Estamos diante de um relato que mostra a continuidade do mesmo professor em dois anos consecutivos com a mesma turma. Diante da situação, evidenciamos que essa permanência colabora com o fortalecimento dos vínculos afetivos e de confiança, pois as crianças já conhecem o professor e não precisam passar por um novo período de adaptação, o que torna o início do ano mais leve e com um clima de continuidade, que é uma das características do ciclo. Podemos ainda deduzir, que para o professor também representa essa continuidade. Ele já conhece a turma, suas potencialidades e necessidades e assim pode prosseguir com o trabalho que já vinha realizando desde o ano anterior, buscando atender os alunos em suas especificidades.

Diante de todos os aspectos considerados importantes pelos coordenadores pedagógicos, em relação a organização das turmas e a seleção, lotação, alternância ou não de professores tanto na escola quanto nas turmas do ciclo de alfabetização, podemos perceber que existem semelhanças e diferenças de ideias e de práticas entre as seis escolas municipais que trabalham exclusivamente com os anos iniciais do ensino fundamental e mais especificamente com o Ciclo de alfabetização.

De modo sintético, até aqui, em algumas dessas escolas, percebemos um movimento para a formação dos agrupamentos produtivos, os quais representam um trabalho direcionado a partir da ideia de que as aprendizagens são construídas e que todos podem aprender e colaborar com o processo de aprendizagem uns dos outros. Nesse processo, vimos surgir ideias sobre o perfil do professor alfabetizador, pois cada profissional se direciona para

uma área específica e esse direcionamento estar normalmente relacionado a um perfil profissional. Quanto à mudança de professores, os coordenadores pedagógicos tratam essas mudanças como sendo positivas no tocante a propiciar novas experiências, novos conhecimentos, novas possibilidades de inovar as estratégias pedagógicas de trabalho, embora algumas devam ser mais parcimoniosas.

## **5.2 Planejamento e rotina no ciclo de alfabetização**

No tópico anterior, falamos sobre a prática da organização das turmas do ciclo de alfabetização, passando pela escolha e lotação de professores e analisando o perfil e a experiência desses professores. Discutimos também as mudanças de professores nas escolas e no ciclo de alfabetização, considerando o processo de reestruturação da oferta de ensino na rede pública municipal e as interferências na cultura organizacional da escola. Neste tópico, continuaremos analisando as práticas pedagógicas direcionadas ao ciclo de alfabetização, mantendo o nosso foco para a prática de planejamento e de rotina desenvolvidas nessa etapa do processo de ensino e aprendizagem.

A escola desenvolve estratégias e momentos diferentes de planejamento, visto que existe o planejamento das ações gerais da escola e de ações específicas para uma determinada turma ou situação. Há também o planejamento de momentos de feedback e reuniões com os professores, dos encontros com os pais, o planejamento da aula em si e ainda dos atendimentos realizados fora de sala de aula em atenção às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes. A presença e participação do coordenador, precisa acontecer em todos esses momentos, pois tudo envolve o aspecto pedagógico e deve ser planejado para que as estratégias pensadas sejam desenvolvidas com conhecimentos e habilidades que proporcionem um resultado satisfatório ou que ao menos indique o que e onde precisa ser melhorado.

No tocante ao planejando de ações gerais, as escolas possuem os coletivos com todos os professores e reuniões com os pais. São ações voltadas para a infrequência escolar, os dias e horários de acompanhamento a planejamentos e na sala de aula, a realização de diagnósticos para conhecer a situação inicial dos estudantes e para acompanhar o desenvolvimento das crianças ao longo do ano. Faz-se ainda a análise da funcionalidade das ações desenvolvidas para, então, colher os frutos de todo o trabalho pedagógico da escola. Quando esses frutos não estão sendo bons, tenta-se necessariamente buscar novas estratégias,

planejar novas ações, redirecionar o trabalho e recomeçar. Nos deteremos aqui ao planejamento mais específico quanto ao Ciclo de alfabetização. Veremos desde os planejamentos até os momentos com os professores, caminhando para os momentos com os estudantes e as famílias e demais funcionários da escola que realizam algum tipo de assistência aos estudantes que se encontram no processo de alfabetização.

Partindo de como se dá a organização do planejamento das aulas na escola, trazemos alguns comentários acerca de como a escola se organiza para melhor aproveitar esse momento de planejamento com os professores.

Nesses momentos de planejamento a gente conseguia juntar os professores por ano, só os professores de 1º ano em um dia, só os de 2º ano em outro dia, mas eu não fico o tempo todo com o professor, fico só duas horas, porque eu tenho as salas avaliadas para acompanhar, para realizar uma ação, então durante essas duas horas que eu ficava com o professor, era para fazer as atividades por níveis, ver com eles quais atividades tinham vindo da secretaria e separar o que cada grupo ia fazer dentro da atividade, formar os grupos e também trazer outras sugestões de atividades (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Normalmente, cada turma planeja em dias diferentes, porque os dias de planejamento são diferentes, um dia para o 1º ano e outro para o 2º ano. Então a gente vai conversar para saber o que é que está acontecendo e é justamente quando a gente pega as experiências dos estudantes com mais dificuldades. Quando eu tenho professoras no mesmo horário, a gente se senta para fazer essa troca de ideias, o que uma vez que pode dar certo pra outra e ver o que foi trabalhado e não conseguiu atingir aquele estudante, e tem conteúdos que a gente acaba tendo que voltar (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Geralmente quando eram duas professoras do mesmo ano, elas se uniam em um mesmo horário e planejavam juntas. Nem toda semana eu estava junto com elas, mas eu sempre sentava com elas pra gente discutir os níveis dos estudantes e eu sempre já levava sugestões de atividades, pesquisava muitos jogos para trabalhar em sala, procurando sempre contribuir com atividades que atendessem o nível de aprendizagem dos estudantes (CE - Início da função de coordenador).

Esses três relatos de coordenadores pedagógicos de escolas distintas são muito semelhantes quanto à reunião de professores que atendem o mesmo ano para planejar juntos. A conversa flui sobre a situação de aprendizagem dos estudantes, as sugestões de atividades levadas pelo coordenador e ainda o tempo que este fica para acompanhar o planejamento dos professores. Podemos dizer que essas semelhanças não são apenas entre esses três coordenadores, os demais também relatam essas mesmas situações.

Vale destacar, que o dia destinado para cada ano é uma determinação da secretaria de educação municipal para que não interfira no dia de planejamento dos professores. Este ocorre justamente em data programada para cada grupo de acordo com o dia de planejamento, sendo que a formação ocorre em um dia por mês ou bimestral e os demais dias são para o

planejamento na escola que acontecem conforme citado anteriormente. Há, contudo, uma pequena diferença no relato do CD, pois trata de um atendimento mais atencioso para o professor que apresenta dificuldades para se adequar ao sistema do município, da escola e ou da turma. Caso seja necessário, ele até pede a ajuda dos formadores da secretaria municipal de educação.

Outra diferença também foi expressa pelo CC quando afirma que consegue sentar-se até com os professores P2, que são aqueles professores que cobrem o tempo de sala do professor titular, os quais alguns também chamam de P1.

Eu também acompanho as P2 e normalmente eu consigo sentar com as 3. Tem uma que trabalha no horário da tarde, mas ela sempre vem no horário da manhã para planejar junto com as outras para que o planejamento seja o mesmo nas turmas do mesmo ano (CA - Mesma escola, mesmo nível).

Essa ação de sentar-se com os P2 para planejar, combinando para planejar todos juntos e pensar em planejamentos por turma, foi percebido nas falas deste coordenador. Os demais coordenadores não citaram essa realidade, o que nos leva a acreditar que esse acompanhamento de direcionamento com os professores do tempo de planejamento não era comum acontecer nas demais escolas. Caso aconteça, não seguia a mesma sistemática de atendimento que era utilizada para os professores titulares.

Outro aspecto relacionado ao planejamento tem a ver com o fato de ele ser realizado a partir das orientações da secretaria de educação e no caso específico do ciclo de alfabetização serão mencionadas as situações dos últimos anos em que esse planejamento ocorreu antes da pandemia (2019 e início de 2020). Os coordenadores pedagógicos se reportam aos planejamentos que eram realizados em momentos de coletivos com os professores de cada ano/série e seus respectivos formadores. Nesses encontros, os dias a serem planejados eram divididos entre os professores e cada professor ou dupla de professor planejavam entre uma e três aulas; depois, o formador juntava todos os planejamentos e encaminhava para os professores daquele ano/série. Nas escolas, no dia do planejamento, cada professor iria junto com seus colegas e coordenadores ler e analisar se o planejamento poderia ser utilizado tal qual foi pensado pelo outro professor ou se era necessário realizar algumas adequações para melhor atender as necessidades de sua turma.

Além desse aspecto, eles ainda deveriam preparar os materiais como: cartazes, fichas, textos, frases, palavras, jogos e outros que seriam necessários para as aulas da semana.

Nessa mesma linha de organização, os sete coordenadores relataram sobre seus posicionamentos a esse respeito.

O planejamento agora está muito acessível ao professor, os formadores já enviam o planejamento quase todo pronto, perfeito. Os professores tinham só que adaptar, adequar a realidade da sua turma e era quando a gente sentava para ver o que eles podiam acrescentar, se fosse preciso, mas tinha professor que se recusava a mudar algo, porque ele dizia que na secretaria as meninas (se refere às formadoras) diziam que não podia mexer. E o diretor batia muito nisso porque ele dizia que se o professor ver que aquele plano diário necessita de algo, ele tem toda autonomia de acrescentar dependendo do seu trabalho dentro de sala, porque o professor é quem sabe o desenrolar da sua sala de aula. Tem que ser um planejamento muito bem elaborado para que ele faça suas atividades de acordo com o que tem na sua turma, a realidade da turma (CG - Mesma escola, mesmo nível).

O que eu questionava no planejamento era que é bom receber tudo pronto, mas eu acho que está na hora de mudar algumas coisas em relação ao planejamento. Eles já recebem todo esquematizado, dizendo tudo que precisa ser feito e como fazer, e vejo que em alguns momentos os professores não fazem o que está ali e quando a gente ia pra dentro da sala, a gente percebia que não deu tempo, que não foi porque o professor não quisesse, é porque era muita coisa (CB - Mesma escola, mudança de nível).

Eu vou ser bem sincera, tinham planejamentos que os professores não concordavam, consideravam muito fraco. Quando estava bom eles iam só confeccionar o material que iriam precisar, mas se não fosse bom elas mudavam, tinham uns que eram muito fracos, mas tem professores que nem mudam nada, aplicam do jeito que vem. Alguns até comentavam que esses planejamentos coletivos são bons e são ruins ao mesmo tempo, parece que tinham professores que só queriam terminar, faziam de qualquer jeito. Tinham outros que caprichavam, faziam com todos os detalhes, bem-feito mesmo. Eu acho que é muito melhor o próprio professor fazer seu planejamento do que receber tudo pronto (CE - Início da função de coordenador).

O professor quando ele senta para planejar ele já recebe uma prévia da Secretaria de Educação, tem uma rotina das ações a serem realizadas. Quando a gente vai sentar, ele já tem praticamente tudo pronto. Eles só vão acrescentar algo, que é quando entram as ações da escola, para serem colocadas no planejamento, que essa ação às vezes são a leitura em pé de porta, quando vai ser realizado algum diagnóstico, para saber se o menino avançou, se não avançou. E realizar algumas mudanças para adequar à realidade da sua turma (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Dentre esses quatro relatos, percebemos que todos os coordenadores falaram sobre a necessidade de adequações dos planejamentos que os professores recebem prontos. Embora alguns saibam que esses planejamentos são realizados pelo grupo de professores daquele respectivo ano, existem alguns que atribuem essa realização à secretaria municipal de educação. Outro ponto é sobre as alterações, em relação às quais dois coordenadores deixam claro que essa mudança ocorre naturalmente para adequar à realidade da turma, para inserir as ações próprias da escola e para melhorar o planejamento quando o professor considera que está fraco. Porém, um coordenador pedagógico traz explicitamente que o professor diz não ser permitido



realizar alterações e o diretor rebate essa situação, uma vez que analisa que o professor precisa ter autonomia para adequar o planejamento de acordo com as peculiaridades da sua turma.

Diante das situações expostas, no que diz respeito a organização, acompanhamento, elaboração e execução dos planejamentos podemos nos apoiar nos estudos de Zabala (1998) e afirmar que é o planejamento que vai nortear a prática que será desenvolvida, os objetivos que se pretende alcançar e como trabalhar para atingir os objetivos propostos. Assim, o professor precisa fazer do planejamento um elemento fundamental da prática educativa e adequar a sua realidade, ou melhor buscar estratégias para atender pedagogicamente as necessidades de cada criança. Portanto, podemos deduzir que a intervenção do diretor, ao suscitar que o professor precisa ter autonomia para adequar seu planejamento, está diretamente relacionada a compreensão de que é esse planejamento que irá nortear a prática do professor em sala de aula e garantir que seus alunos estejam sendo atendidos em suas especificidades.

Um outro coordenador pedagógico aponta para o tempo que não é suficiente para tantas ações que são planejadas. Embora não cite que os professores não podem mudar, ele também não o diz ao contrário, apenas questiona os planejamentos virem prontos e os professores não conseguirem realizar tudo que vem planejado. Isso nos faz pensar que há no mínimo uma falha de comunicação entre a secretaria de educação, os professores e as escolas, sendo que outras escolas explicaram como ocorre o processo de planejamento coletivo. Portanto, podemos deduzir que existem falhas no planejamento, visto que o planejamento tem relação com a organização das práticas pedagógicas que irão interferir diretamente no processo de aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização. Então, se os professores não conseguem conduzir o planejamento como foi elaborado e se não fazem, por algum motivo, as devidas adequações de acordo com as necessidades da turma. Esse planejamento não está de fato direcionando a prática pedagógica desses professores. Dessa maneira, a escola não está, efetivamente, estabelecendo uma cultura organizacional que vá de encontro com as ideias de Libâneo (1998) e Lück (2002), quando afirmam que a escola é como uma organização social, de ação social e trabalho coletivo que busca em suas ações atender todos em suas especificidades, respeitando as diferenças culturais e de aprendizagem de cada um e de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Apesar das divergências apontadas, esses dois coordenadores pedagógicos levantam a questão da flexibilidade e da autonomia do professor durante o planejamento, aspecto esse que fica bem nítido em outro ponto em que o CB questiona a autonomia da escola.

Muitas vezes, quando eu pego o planejamento, pego tudo ali, eu digo assim, será que realmente isso aqui vai levar meu estudante a aprender? Será que um estudante que tem muitas dificuldades, tem condições para receber isso aqui? E será que se eu procurar saber dele o que ele deseja? Será que ele não tem alguma coisa dentro dele que ele deseja aprender? Que ele... sei lá, que ele almeja, que ele sonha? Então muitas vezes eu vejo que o planejamento se fala muito de flexibilidade, que a escola tem autonomia. Mas, até onde? Até onde essa flexibilidade pode ir. Porque muitas vezes quando a gente muda qualquer detalhezinho, muitas vezes, se questiona por que não era assim, porque era desse jeito (CB - Mesma escola, mudança de nível).

O professor precisa nesse momento ter autonomia para fazer as intervenções, ver o que o estudante tem condições de fazer dentro daquela rotina e ajudar fazendo as intervenções, se for possível você pode até mandar fazer algo diferente, mas não fugindo do texto, dentro daquele contexto (CE -Início da função de coordenador).

O planejamento que é enviado aos professores para aplicar em sala de aula, mesmo sendo realizado pelo próprio grupo de professores, é questionado em vários momentos durante as entrevistas, pois, para os coordenadores pedagógicos, seria mais produtivo que o professor, a partir dos conhecimentos que possui de suas turmas, de seus estudantes, planejasse buscando atender as necessidades reais desses estudantes. Nesta perspectiva, reafirmamos a importância de o planejamento ser elaborado com a intencionalidade de atender as necessidades e particularidades reais de cada turma e mais especificamente de cada criança do ciclo de alfabetização. Isso se justifica nas ideias de Soares (2020) que considera o planejamento como um caminho que tem trechos em que é preciso ir mais devagar e outros que é preciso ir mais depressa. Ou seja, dependendo do desenvolvimento das crianças é possível acelerar o ritmo da aprendizagem ou ir dando pausas até que todos consigam compreender o que está sendo trabalhado.

No tocante a esse atendimento, para atingir o estudante que está com dificuldades, as escolas planejam também outros atendimentos que podem ser com um apoio dentro de sala ou um reforço fora de sala no horário da aula mesmo. Pode ainda ser por meio de um reforço no contraturno, como já analisado no capítulo anterior, aonde vimos que as escolas compreendem que é importante desenvolver diferentes ações e, mesmo recebendo orientações da secretaria municipal de educação, adequam a realização de tais ações de acordo com a sua realidade ou a sua cultura organizacional. Diante desse planejamento, alguns coordenadores pedagógicos explicam como planejam o reforço em suas escolas.

Depois do diagnóstico a gente pedia para o professor dizer quem são os estudantes que realmente estavam precisando de reforço e todos passavam pra gente. E era feito um levantamento e depois dividido os grupos para cada um atender. A outra coordenadora ficava com os meninos pequenos (CB - Mesma escola, mudança de nível).

A gente faz aquela sondagem e a partir de então, a gente vai ver qual é a dificuldade. Aquelas que têm mais dificuldade, são aquelas que a gente traz para trabalhar no contraturno com leituras, com atividades de reforço para poder fazer com que ela chegue pelo menos próximo aos colegas que já estão no nível que deveriam estar (CC - Mesma escola, mesmo nível).

A gente também dá um tempo para elas se planejarem, dentro da dificuldade daquele estudante. Se preparar para atender o estudante dentro do padrão que ele está, se está no muito crítico, no crítico, no intermediário, que são os estudantes que a gente mais se preocupa na escola. Os demais a gente se preocupa também, mas esses meninos é um trabalho mais específico porque quem está nesses padrões precisa melhorar (CD - Mesma escola, redução para um nível).

O reforço é sempre planejado e organizado após os diagnósticos, usando como base as dificuldades dos estudantes, pois o reforço é sempre destinado aos estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem. Esse trabalho é feito com o objetivo de fazer com que as dificuldades sejam superadas e essas crianças possam dominar as habilidades necessárias para cada ano/série. Em consonância com as ideias de Soares (2020) o diagnóstico é importante para se estabelecer objetivos pedagógicos e se possa elaborar um trabalho voltado para os conhecimentos já construídos pelas crianças, podendo destes conhecimentos já construídos pelos alunos em percurso escolar e social.

Todas essas aspirações acerca do planejamento nos fazem refletir sobre a importância de se conduzir todo o trabalho escolar com base em um bom planejamento. Podemos ainda analisar que o processo de reestruturação da oferta de ensino na rede municipal de Pindoretama acarretou mudanças que contribuíram para que os coordenadores pedagógicos pudessem juntar mais de um professor para planejar juntos, tornando esse momento uma possibilidade de troca de experiências, somando as ideias e analisando o trabalho realizado até então. Nesse sentido, para eles, o trabalho passa a ser mais significativo e assertivo diante do trabalho que a escola necessita realizar.

Até aqui descrevemos sobre os planejamentos que a escola realiza com o intuito de realizar um trabalho pensado, direcionado e delineado para atender as necessidades dos estudantes do ciclo de alfabetização. Passaremos, então, a analisar como a escola desenvolve a rotina de sala de aula nessas turmas segundo os coordenadores entrevistados.

Dentro de sala de aula tinha um momento de 40 minutos só para o momento que eu intitulei de atividade desafiadora, que era por níveis, tinha os grupinhos. Esse momento não podia passar de 40 minutos, porque eu não podia deixar de seguir a rotina da secretaria, não podia perder essa rotina. Por exemplo: vinha naquele dia uma atividade de produção textual, então o estudante que já produzia, que tinha domínio de leitura e escrita, iria produzir o texto. Já os estudantes que não tinham esse domínio, ficavam com o professor para fazer um ditado (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Diante do exposto, observamos que o coordenador se preocupa em realizar a rotina obedecendo os seus tempos determinados pela secretaria municipal de educação, assim como as atividades propostas. Para atender as necessidades dos estudantes, esse trabalho é realizado dentro do tempo da rotina e da atividade que veio determinada. Porém, a escola muda a condução da atividade para os estudantes com dificuldades e organiza a turma em grupos, garantindo que a rotina seja cumprida, bem como as atividades realizadas e as crianças com diferenças na aprendizagem sejam atendidas a partir de suas especificidades.

Outros coordenadores, todavia, percebem que a rotina orientada pela secretaria de educação não é cumprida pelos professores. Assim, o olhar e o direcionamento a esse respeito são diferentes da condução explicitada anteriormente. No relato do CB, por exemplo, ao acompanhar o desenvolvimento da aula de alguns professores, ele percebe que a rotina não foi conduzida conforme o planejado. Este, então, procura conversar com os professores para compreender o motivo pelo qual isso aconteceu.

*“Mas se a gente for fazer tudo do jeito que está aí não vai dar tempo, então a gente tenta fazer diferente, porque é muita coisa”.* Então, nós conversamos para que seja pensado o que podemos fazer para que seja realizado tudo e não fique nada sem fazer (CB - Mesma escola, mudança de nível).

Em outra situação, relatada pelo CC, também fica nítido que a rotina nem sempre é seguida conforme as orientações.

Uma das turmas que eu vejo às vezes com mais dificuldades de cumprir a rotina é o 1º ano, pela inquietação das crianças, mas não é sempre. Outra coisa que eu observei em uma das turmas é a questão da matemática, que falta concentração dos estudantes na hora de fazer aquela determinada atividade para poder compreender, mas eu acredito que não é o que vem na rotina. É a maneira como a pessoa aplica, ela acaba dando mais tempo ao português e quando parte pra matemática o tempo da matemática fica pouco, e ela quer passar por tudo, só que ela passa por tudo com um tempo bem menor e acaba causando conflito e eu já conversei com ela várias e várias vezes (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Observando esses relatos fica claro que as rotinas orientadas pela secretaria municipal de educação, nem sempre são seguidas pelos professores no seu cotidiano. Pressupomos, então, que os professores precisam de mais tempo do que o que é proposto ou de menos atividades e ações. Isso nos mostra que cada escola, e mais especificamente cada turma, tem necessidades próprias e que para atendê-las, se faz necessário que a rotina seja planejada de acordo com essa realidade. Tudo isso implica diretamente na cultura organizacional da escola, pois tudo que se relaciona ao trabalho cotidiano da escola tem relação direta com a forma de pensar e agir de todos que conduzem o trabalho desenvolvido no interior desta. Culminado com a visão de Libâneo (2001), que afirma que é possível perceber que as culturas

das escolas devem passar por um processo de reelaboração e ainda respeitando as diferenças individuais e do grupo. Assim, o planejamento e a realização das ações planejadas pela escola, a rotina, devem atender as necessidades da turma e de cada criança do ciclo de alfabetização, respeitando suas particularidades.

Um outro coordenador pedagógico nos expõe algumas falhas que percebe na rotina e em seguida relata como uma professora procedia com a rotina na escola.

Eu acho a rotina falha porque vem para todos e nem todos os estudantes têm o mesmo nível de aprendizagem. E o que a gente percebe dentro de sala de aula que nesse momento dentro daquela rotina, dentro de sala de aula o estudante não consegue acompanhar. [...]. Tinha uma professora que não seguia só a rotina do PAIC, ela levava muito aquelas atividades que têm em livros de alfabetização que trabalha essas questões para completar sílabas e outras que ele conseguia fazer. Enquanto o que estava na rotina ele não conseguia entender. [...]. Eu vejo que essa rotina é complicada, eu já fui professora de 1º ano e tem rotina que é muito puxada, tem dias que você só falta não conseguir concluir, para você fazer algo diferenciado, se você não tiver aquele olhar diferenciado aquele estudante vai ficando de lado e é isso que a gente precisa ter muito cuidado quando a gente está em sala de aula (CE - Início da função de coordenador).

Analisando essa fala, percebemos que esse coordenador compreende que a rotina é planejada para todos e não contempla aqueles estudantes que estão com dificuldades de aprendizagem. Ele observa que uma professora não realiza com todos, as atividades que estavam na rotina e para alguns estudantes ela realiza uma atividade diferente daquela abordada com os demais estudantes. Como conclusão, ele analisa que a rotina é falha e complicada, se a professora não fizer assim, essas crianças com dificuldades ficarão sem a devida atenção e possivelmente não conseguirão superar as dificuldades que apresentam.

Nesse contexto, percebemos que esse coordenador está considerando que as crianças com menor nível de desenvolvimento atrapalham a realização da rotina em sala de aula. Esse fato, nos leva a pensar sobre as diversidades de aprendizagens, e refletir se há homogeneidade nas turmas de ciclo de alfabetização. Para contribuir com essas reflexões trazemos Soares (2020, p. 115) que afirma que “há diferenças no ritmo do desenvolvimento e da aprendizagem” dos alunos e por isso é importante que o alfabetizador conheça o nível dos alunos, não para tratar esses alunos com diferenças, mas sim para trabalhar de modo a garantir que todos avancem.

E assim, podemos inferir que o professor precisa de autonomia para planejar para sua turma estratégias, ações e atividades que vá de encontro com o que é preciso em cada realidade, respeitando assim, o que Vygotsky define como zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que significa propor aos alunos desafios que estejam dentro do seu nível de

conhecimento real e adjacente da zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, propor atividades que as crianças consigam resolver sozinhas e ir ampliando para outras que são capazes de realizar com a ajuda de pessoas mais experientes, que podem ser os colegas ou o professor.

Portanto, se faz necessário uma diferenciação na condução das atividades, nas estratégias de condução pedagógica, mas não de atividades que seguem uma outra teoria. Pois ao trabalhar com teorias diferentes e com atividades diferentes, o professor pode colocar as crianças em desvantagens intelectual, fazer com que se sintam diferentes, menos valorizadas ou menos inteligentes que os demais de sua idade e sua turma. Analisando por uma visão geral, podemos nos referenciar em Libâneo (2012), quando ver a escola como uma instituição que deve contemplar a aprendizagem escolar, a formação da cidadania e a de valores e atitudes, e assim integrar os sujeitos na sociedade em que vivem. E para que essa integração aconteça todas as crianças precisam ser tratadas e trabalhadas com os mesmos direitos, apenas adequando a forma de condução.

Outro coordenador também revela que a rotina nem sempre é realizada de acordo com o que é planejado e justifica dizendo que o professor se perde no tempo.

Acontecia muito de tomar o tempo da outra disciplina. Muitas vezes o planejamento vinha com o tempo determinado e o professor se perdia muito nessa questão do tempo, não era nem do uso do material, era a questão do tempo, da rotina e quando a coisa é muito amarrada muitas vezes a gente não sabe se ajuda ou se atrapalha. O professor se sentia muito sufocado porque tinha que realizar todas aquelas ações, aqueles procedimentos daquelas atividades, cada procedimento, cada questão tem uma ação para ser desenvolvida e eu via assim, que muitas vezes não acontecia da forma que era para acontecer (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Esse coordenador pedagógico expressa o tempo e a quantidade de ações como os fatores que dificultam que as professoras realizem a rotina como o planejado. Ele apresenta uma dúvida em relação ao fato de essa rotina ser tão amarrada, tão fechada, tão presa com tempo e as ações determinadas para acontecer a cada atividade a ser realizada. Com esse comentário, podemos perceber que essa extensão da rotina acontece no outro horário tomando o tempo de trabalho com outro componente curricular, assim, a rotina sacrifica o outro componente que será desenvolvido. Vale ressaltar que isso já havia sido apontado na fala do CC, anteriormente nesse mesmo tópico.

Até aqui foram citados vários problemas com a rotina, tais como: tempo, quantidade de ações, um componente curricular ser priorizado em detrimento de outro, a não realização de tudo que foi planejado, o não atendimento às dificuldades de todos os estudantes,

a realização de outras atividades diferentes. Esses pontos foram levantados por todos os coordenadores pedagógicos, entretanto apenas um deles não atribuiu esses problemas à rotina; ao invés disso, ele buscou estratégias para atender as necessidades dos estudantes e ajudar o professor desde o planejamento, pensando em como organizar a turma e adaptar as atividades para atender a todos os estudantes. Portanto, podemos sugerir que a escola realiza alterações e adaptações ao que recebe da secretaria de educação do município.

Isso se confirma ainda mais mediante alguns trechos de fala como: “a gente é orientado a não tirar o estudante de sala na hora da rotina, mas já tentamos e não deu certo” (CD) e “a gente fazia uma adequação das atividades orientadas pela secretaria, para atender dentro dos níveis” (CA). Assim sendo, é possível constatar que essas mudanças e alterações estão diretamente relacionadas às culturas internas de cada instituição e às idiossincrasias de cada um deles enquanto profissionais, considerando as teorias que acreditam, os significados que atribuem ao processo de alfabetizar. Desse modo, eles tanto promovem como sofrem interferências das culturas organizacionais das escolas no processo de alfabetização, confirmando as ideias de Teixeira (2002) e Libâneo (2008).

Para esses autores, cada escola tem sua própria cultura organizacional e esta, por sua vez, é composta pelas diferentes culturas dos profissionais e demais pessoas que participam do cotidiano escolar. Eles agem desse modo, a fim de atender às especificidades de seus membros, espaços, ambientes, materiais entre outros aspectos importantes e necessários ao bom desempenho de cada instituição escolar. Nas circunstâncias em análise, os ganhos relacionados a esses pontos, a partir da reestruturação da oferta de ensino, principalmente no que diz respeito ao planejamento, apontam para o fato de que os coordenadores pedagógicos conseguiram realizar um melhor acompanhamento aos momentos de planejamento nas escolas. Isso se justifica porque, com menos professores, a assistência a esses profissionais também melhorou.

Mesmo tendo sido ampliada a quantidade de turmas em algumas escolas, a quantidade de estudantes deu uma pequena reduzida, bem como se reduziu a quantidade de planejamentos que os coordenadores precisavam acompanhar, pois, em algumas situações, passou a ser possível juntar dois ou mais professores. Podemos ilustrar algumas dessas confirmações através de pequenos trechos que esclarecem esses ganhos, como, por exemplo: “consigo ficar só os 1º anos, só com os 2º anos para dar sugestões e ajudar a organizar os grupos” (CA); “depois da reestruturação, quando conseguimos juntar dois professores do

mesmo ano, eles conseguirem planejar mais dias, eles conseguiam planejar a semana” (CF); “agora tinham dois 2º anos, no momento de planejamento acontecia a soma de ideias, compartilham as dificuldades dos estudantes, então isso foi muito positivo” (CE). Nessa mesma direção, seguem as falas dos demais coordenadores, uma vez que todos fizeram comentários acerca dessa melhoria, inclusive naquelas escolas em que não conseguiram juntar mais de um professor.

### **5.3 Materiais didáticos no ciclo de alfabetização**

Continuando as práticas para alfabetizar, analisaremos, neste tópico, os materiais didáticos que são utilizados pela escola, sendo esses materiais enviados pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC). O uso desses materiais é orientado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) que seguindo as diretrizes nacionais e estaduais, elabora orientações que definem como esses materiais devem ser trabalhados em sala de aula. Além disso, outros materiais didáticos são também organizados pela própria escola, na pessoa do coordenador pedagógico ou do professor responsável pelas turmas de alfabetização.

Iniciaremos, analisando o questionamento que foi realizado sobre quais os materiais utilizados e qual a qualidade e contribuições desses materiais para o processo de alfabetização das crianças do ciclo de alfabetização. A partir dos questionamentos lançados, os coordenadores foram falando sobre cada material dos quais fazem uso e ressaltando suas considerações relacionadas a cada um deles. Os materiais citados pelos sete coordenadores pedagógicos das seis escolas participantes da pesquisa foram: o livro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), enviado às escolas pelo MEC; o material estruturado do MAIS PAIC do 1º ano (Vamos passear na escrita) e do 2º ano (Pé de imaginação), enviado pela SEDUC; a coleção Paic, Prosa e Poesia também advindo da SEDUC, assim como outros materiais que acompanham os livros, tais como: cartazes, cartelas, alfabetos, letras e números móveis, fichas entre outros.

Logo nas primeiras conversas com os coordenadores pedagógicos, surgiram muitos elogios a esses materiais, seguidos de algumas ponderações como passaremos a conhecer e analisar a partir do que nos foi comentado pelo CA.



No 1º ano, nós temos aquele material que é a revista e aquele que vem com os jogos. Eu gosto muito de trabalhar com eles, contribuem muito com a alfabetização, mas eles não são perfeitos, tem algumas atividades que não dá para todos os níveis. [...] A gente percebe que quando vem aquelas atividades, estou me referindo ao 2º ano, aquelas atividades de leitura e de escrita estão organizadas com umas atividades mais fáceis e outras mais difíceis. Então, é como se eu estivesse voltando as atividades para os diversos níveis e isso é bom, contribui bastante. Tem horas que os estudantes vão encontrar dificuldades, mas tem horas que ele vai dominar; por isso, eu acho que eles são bons (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Analisando o exposto por esse coordenador pedagógico nos trechos acima mencionados, percebemos que ele fala sobre os materiais estruturados da SEDUC, fazendo referência à qualidade desses materiais. No entanto, enfatiza que não há uma perfeição quando se refere ao material do 1º ano e, em seguida, tece comentários positivos em relação ao material do 2º ano, sem fazer ponderações, o que nos causa aqui algumas curiosidades: existem diferenças na qualidade do material enviado pela SEDUC? Se existem tais diferenças, qual o motivo dessa diferenciação?

Ao buscar respostas para essas questões, seguimos com um trecho de fala também sobre os materiais, que foi retirado da entrevista com o CB.

Tem alguns estudantes que não conseguem entender o que aquele material apresenta. Tem coisas que eu acho que não são para eles, às vezes até o professor não entende ou finge que não entende. Acho que precisa ser mais adaptado à realidade do estudante (CB - Mesma escola, mudança de nível).

Esse coordenador traz críticas ao material enviado pela SEDUC, estabelecendo problemas que estão relacionados à compreensão dos estudantes e também dos professores acerca desse material. Ao se referir aos professores, em outro trecho, o coordenador relata que eles, ao analisarem as atividades na hora do planejamento, questionam-se como irão trabalhar determinadas atividades com os estudantes que não sabem ler nem escrever e que isso chega a atrapalhar o trabalho do professor, mas que era possível realizar as atividades com os estudantes que estavam em nível melhor de aprendizagem. Isso nos leva a compreender que a problemática, a qual o coordenador se refere, está relacionada às atividades do material pelo fato de estas estarem em nível mais elevado do que o nível de alguns estudantes, tanto que ele diz ainda, em outro trecho, que os professores precisam fazer algumas adaptações para aqueles estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Já para aqueles estudantes que se encontram em uma situação de aprendizagem melhor, o material consegue atender.

Partindo dessas ponderações que surgem nas falas dos coordenadores, podemos mencionar Zabala (2010), quando este afirma que os materiais didáticos precisam ser flexíveis para se adaptar aos diferentes ritmos de aprendizagem. Assim, é perceptível que os materiais

da SEDUC, planejados para o ciclo de alfabetização, atendem em parte esse requisito, pois como é colocado pelos coordenadores esse material é composto por atividades de níveis diferentes e ainda é composto por diversos elementos que auxiliam nessa diversificação de materiais e atividades a serem oferecidas aos alunos. Porém, os coordenadores divergem quanto a esse aspecto da diferenciação, pois enquanto para uns, essa variedade de atividades ajuda no desenvolvimento das atividades de todos os alunos, para outro coordenador, essa mesma variação dificulta a condução pedagógica do professor.

Portanto, não há uma mesma compreensão por parte dos coordenadores pedagógicos quanto a diversificação dos materiais a serem utilizados no ciclo de alfabetização e que pode ser considerado empecilhos para uma adequada utilização desses materiais nas salas de alfabetização. E assim, não haverá um bom aproveitamento das oportunidades de aprendizagem ofertadas por esse material, mesmo considerando que nenhum material garante por si só a qualidade e a efetividade do ensino e da aprendizagem, como afirma Freitas (2009). Porém é necessário extrair deste, cada atividade e estratégia favorável as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Dando continuidade às análises dos materiais, apresentaremos a fala de um coordenador que relata a respeito dos livros, tanto do livro didático do PNLD enviado pelo MEC, quanto do livro didático estruturado enviado pela SEDUC e assim veremos dois trechos do CC em relação a esses materiais

Falando logo do PNLD realmente antes eu achava esse livro muito repetitivo, muito vago. Ele conseguiu se desenvolver num nível melhor, hoje contempla a necessidade que realmente a gente tem de trabalhar dentro da sala, ele realmente evoluiu. Porque antes você percebia que mudava o texto, mas a forma de trabalhar sempre era a mesma. Hoje em dia não, ele consegue fazer essa diferenciação, mas ainda precisa melhorar em alguns aspectos. Tipo assim, para as disciplinas de ciências, história, geografia eu acho que ele precisa ser um pouco mais amplo, ele precisa buscar mais do estudante, com textos mais atuais, com textos mais do dia a dia. Mas no português ele evoluiu mais, ele consegue hoje em dia atender de uma forma mais diferenciada, sem ser aquele tradicionalismo. [...]. Vendo esse material que a gente recebe da Seduc, aquele do Ceará eu vi que esse material também no início ele tinha muita coisa repetitiva, às vezes era até cansativo, a gente repetir a mesma coisa. Você passava de uma etapa para outra, só mudava a etapa, mas você continuava repetindo. Hoje em dia eu acho que ele mudou muito a forma de trabalhar, ele deu uma alavancada e fez com que a gente não tenha essa necessidade de estar buscando coisas para substituir, podemos adicionar, mais retirar não (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Este coordenador pedagógico, por sua vez, faz uma apresentação bastante positiva de ambos os materiais, fazendo, inclusive, uma comparação entre como eram há alguns anos e como estão atualmente. Na sua visão, os dois materiais melhoraram muito, apenas faz algumas

observações ao PNLD quando se refere a alguns componentes curriculares e considera que precisa ser mais atualizado, frisando que houve uma melhora significativa em relação à língua portuguesa. No tocante ao material da SEDUC, ele afirma que não sente a necessidade de realizar substituições acerca das atividades propostas e sim que a escola poderá apenas acrescentar ao invés de retirar algo.

Percebemos, nos posicionamentos dos entrevistados, que há visões bastante diferentes sobre os materiais. Enquanto CC encontra pontos positivos, CB relata pontos negativos, ao passo que o CA elogia e faz críticas simultaneamente. O que nos leva, mais uma vez, a concordar com Freitas (2009) no que diz respeito ao nenhum material ser usado como única estratégia de ensino e sim como um elemento mediador do processo de ensino e de aprendizagem, mas sempre com outros meios que o complementem.

Assim, analisamos até aqui o ponto de vista de três coordenadores, vamos então analisar a visão de outro coordenador que vivenciou a utilização de um desses materiais, como professora de sala de aula há alguns anos antes de estar na coordenação. E trazendo sua experiência o CE expõe que:

O material do 1º ano eu vivenciei como professora e eu posso dizer que é muito bom, porque ele traz muito subsídio para o professor, traz cartaz, alfabeto móvel, fichas, fichinhas, tarjetas com palavras prontas, é um material muito rico, muito bom, eu acho um material excelente. Porém, se eu disser que ele contempla 100% das necessidades dos estudantes, eu estaria mentindo, eu acho que nunca vai ter um material 100% e nesse processo de alfabetização, você sempre vai ter que buscar algo a mais, seja um jogo, seja um material concreto. Porque se você for depender só do livro não é suficiente, o professor tem que ser um pesquisador, ele tem que buscar, pesquisar algo diferente que realmente atenda às necessidades da turma (CE - Início da função de coordenador).

Temos aqui um ponto de vista baseado na vivência de sala de aula, fazendo uso do material que é enviado pela SEDUC e nesse relato embora se perceba que o material tem falhas, é considerado que ele traz muito suporte ao professor e ao trabalho que necessita ser realizado na sala de aula de alfabetização, considerando que o professor não pode usar esse mesmo material ou qualquer outro como única fonte e sim está sempre buscando complementos, suportes para somar ao que se tem e atender as necessidades diversas que possivelmente encontramos dentro das salas de aula. Porém, ao se referir ao material do 2º ano, também da SEDUC e que não teve a oportunidade de trabalhar enquanto professora, tomando como base os relatos dos professores e seu contato enquanto coordenador, seu ponto de vista é outro se comparado ao que expôs sobre o material de 1º ano e diz que:

O material do 2º ano é bom, mas eu não sinto tanta confiança no material do 2º ano quanto eu sinto no 1º ano, não sei se é porque eu já trabalhei com o material do 1º ano. Mas eu já ouvi de professores também, que antes quando era o material da editora era muito mais rico, mas esse material de hoje eu acho que ele é muito insuficiente (CE - Início da função de coordenador).

Então, percebemos que na visão deste coordenador pedagógico há uma diferença bastante considerável entre o material do 1º ano e o material do 2º ano, ambos organizados e entregues pela SEDUC e considera que o material do 2º ano quando era produzido e organizado pela editora era bem melhor. No entanto, é importante trazer uma fala de outro coordenador que tem uma visão diferente tanto em relação ao material atual do 2º ano, quanto ao material que antes era utilizado, que é o material que elas chamam de material da editora. Nessa perspectiva, trazemos o relato do CC, que analisa esse mesmo material da seguinte forma:

Os livros do 2º ano eu acho excelente, muito bom, no meu ponto de vista, que só veio melhorando de uns anos pra cá. E a forma como é direcionado a trabalhar também, antes era muito repetitivo, cansava as crianças e acaba cansando também a gente, quando trabalhava com aquela editora, porque eu passei por esse processo desse livro quando eu estive em sala do 2º ano, e também passei enquanto coordenadora e era chato mesmo, porque você repetia a mesma coisa sempre. Hoje em dia eu vejo de uma forma diferente (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Estamos diante de pontos de vista contraditórios, pois ambas falam de um mesmo material de formas totalmente diferentes. Enquanto o CE critica o material atual e dar prioridade ao material que era produzido, entregue e trabalhado a partir de uma editora, o CC defende o material que é utilizado hoje e crítica o “material da editora”. Vale ressaltar, que ambas tiveram experiência com esses materiais enquanto coordenadores e apenas o CC fez uso do “material da editora”, enquanto professora. Isso nos levar a refletir que há uma diferenciação de visão quanto a utilização desses materiais, sendo que essa diferenciação pode se justificar nos significados atribuídos a alfabetização ou no conhecimento mais profundo adquirido pelo professor e pelo coordenador.

Analisando as contribuições de ambos os coordenadores, detectamos que ambos possuem uma linha de pensamento bem próxima quando falamos sobre o que é alfabetizar e como se alfabetiza, pois, para esses coordenadores, alfabetizar é um processo de construção do sistema de escrita alfabética e que se faz necessário um trabalho a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, com atividades diversas para atender as necessidades de cada criança. O que nos leva a acreditar que a diferenciação da visão de material não esteja relacionada aos significados de alfabetização.

Porém, ao analisarmos o nível de aprofundamento de conhecimento acerca do material, verificamos que o CC fala, primeiramente, de sua experiência enquanto professora, para depois fazer referência a vivência com o mesmo material enquanto coordenadora. Por outro lado, o CE fala apenas dos relatos que ouviu dos professores com os quais trabalha. Assim podemos deduzir que o CC possui mais propriedade para comparar os materiais utilizados no 2º ano, possui um conhecimento de vivência e não apenas de relatos de quem utiliza. Portanto, podemos concluir que as diferentes visões acerca de um mesmo material podem estar relacionadas ao nível de conhecimento que cada coordenador possui do referido material.

Continuando com a análise dos materiais trazemos as contribuições do CD que faz um resumo dos materiais de 1º e 2º ano entregues pela SEDUC e assim os compara:

Os materiais são para aquele nível, são materiais excelentes, são materiais que são completos, que no segundo ano é trabalhado o cartaz, é trabalhado lá o texto de acordo com o livro, o livro do menino, tem lá a questão de acordo com o texto que foi trabalhado, ou seja, é todo mastigado, realmente é um material muito bom. (CD - Mesma escola, redução para um nível)

Esse coordenador analisa esses materiais positivamente e está em concordância com os CA, CC, em relação ao CE essa concordância ocorre em parte, uma vez que o CE critica o material do 2º ano especificamente. Nesse último relato, esse material é considerado no mesmo patamar de qualidade do material do 1º ano. Mesmo esse coordenador tendo apresentada uma visão de alfabetização diferente da visão revelada pelos coordenadores CC e CE, o CD concorda na qualidade do material. Assim, deduzimos que realmente as diferenças de visões apresentadas sob alguns aspectos dos materiais, devem estar mais relacionadas ao conhecimento que cada coordenador possui acerca dos referidos materiais.

E para concluir as análises dos posicionamentos dos coordenadores acerca destes materiais, trazemos os CF e CG para observamos os pontos que se assemelham entre eles

O material do PAIC é um complemento do PNLD. Esse material do 2º ano a gente percebe que tem estudantes que resolvem uma questão e não consegue as demais, mas é um material bom e o livro do PNLD ele é um material muito bom também, mas o professor precisa ter uma didática de como trabalhar aquelas atividades que nem todos conseguem resolver (CG - Mesma escola, mesmo nível).

Eu vejo que o material do PAIC é um material muito bom, muito rico que dá pra fazer um bom trabalho. Só que assim, o que eu percebo é que tem questões no material didático que não dá para trabalhar com todos os estudantes, porque a aprendizagem é muito diversificada, muito dinâmica (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Temos, então, dois coordenadores pedagógicos que trazem visões também semelhantes entre eles e entre os demais coordenadores que percebem que o material é bom,

mas ambos frisam que existem questões e ou atividades que o professor precisa ter um olhar e um direcionamento mais cauteloso, pois nem todos os estudantes conseguem compreender e resolver tudo que é proposto nos livros didáticos e desse modo fica evidente que temos aqui seis coordenadores pedagógicos que consideram os materiais didáticos do 1º ano e 2º ano da SEDUC, bons, dentre eles dois coordenadores apenas falaram das qualidades dos materiais enquanto que os outros quatro trouxeram pontos positivos e negativos e apenas um coordenador apenas apresentou os defeitos que o material tem. Em relação ao PNLD, temos dois coordenadores que falaram especificamente sobre eles e os consideram bons, sendo que um coordenador fez ressalvas quanto aos livros de alguns componentes que ainda precisam melhorar.

Assim, compreendemos de uma forma geral que os coordenadores caminham para a concordância de que nenhum material é suficiente por si só, nenhum material é completo, conforme defendido por Freitas (2009). Sempre será necessário a utilização de outros materiais que completem, que enriqueçam o trabalho pedagógico para que o processo de construção da aprendizagem da língua escrita seja construído, e para que as especificidades do grupo e de cada criança do ciclo de alfabetização sejam respeitadas e atendidas satisfatoriamente.

Porém, além de expressar suas opiniões sobre os livros do PNLD e do PAIC, alguns coordenadores mencionaram ainda outros materiais que consideram importantes e que são orientados pela SME e utilizados pela escola, podendo ser que essa utilização nem sempre seja realizada conforme orientação, e ainda acrescentaram materiais organizados pela própria escola ou professores. Falando desses materiais que a SME orienta a CB menciona os cantinhos e sobre eles diz que:

Tinham os cantinhos, o cantinho do português, o cantinho da matemática. Mas se eu disser pra você que todos os professores tinham essa preocupação de fazer os cantinhos e manter vivo eu estarei mentindo, eu dizia muito pra eles no planejamento que os cantinhos precisavam ser vivos, ser trocados os textos e trazer os estudantes para vivenciar o cantinho com eles. Mas tinham professores que eu precisava chamar atenção e dizer “por favor, vamos organizar os cantinhos, porque o pessoal da secretaria cobra, quando chegam na escola, perguntam pelos cantinhos. (CB - Mesma escola, mudança de nível)

Estamos diante de uma preocupação relacionada aos cantinhos, preocupação essa que nos leva a compreender que esses espaços eram pensados e orientados pela SME, mas que não representavam uma prática considerada importante pelos professores e mesmo pelo coordenador. Embora o coordenador tenha demonstrado compreender o que precisa ser feito com esse cantinho, e a partir dele, ele mesmo procura convencer aos professores a manterem

esses espaços ativos, usando a SME como o órgão que irá cobrar, ou seja não está mostrando ao professor a importância ou necessidade desses espaços para o processo de alfabetização das crianças. Porém, não são todos os professores que deixam de organizar e usar os cantinhos. O coordenador faz referências a alguns, e isso nos leva a deduzir que para outros professores esses espaços representam uma prática significativa na aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização. Isso nos conduz aos estudos de Freitas (2009) que considera que as ações pedagógicas podem ser diversificadas a partir do trabalho com os cantinhos, estabelecendo uma relação de significação com o objeto de conhecimento abordado.

Ainda podemos destacar, que esse mesmo coordenador tem a preocupação de afirmar que os cantinhos “não são obrigação da coordenação, o responsável é o próprio professor” pois na sua visão os cantinhos só farão sentido se forem organizados de acordo com as necessidades da turma e com materiais que chamem a atenção das crianças e que sejam relacionados com o que está sendo trabalhado em sala. Trazendo a visão de Zabala (2010), os materiais e espaços devem ser organizados pelo professor de acordo com as necessidades percebidas na turma. Porém, fazendo um paralelo com a função de coordenador, também presente nas ideias de Zabala (2010), na qual compreendemos que este deve proporcionar aos professores um grande número de materiais para que estes combinem essa variação com as necessidades existente na turma. Podemos concluir que a responsabilidade dos cantinhos em sala de aula não é exclusivamente dos professores, mas sim, uma incumbência conjunta entre coordenador e professores.

Esse mesmo coordenador pedagógico também menciona materiais que são preparados a partir da iniciativa do professor, e explicita que o professor

Trazia cartaz, trazia tarjeta, ela se preparava com jogos, jogos que ela inventava. Ela trazia atividade diferenciada, ela já trazia às vezes apostila que ela mesma criava, ela já tirava cópia para trazer para a gente, não faltava (CB - Mesma escola, mudança de nível).

A fala do coordenador pedagógico é muito voltada para o individual, como se fosse apenas uma professora em específico e quando questionado se isso eram todos os professores que faziam, se era apenas uma parte, ela nos relatou que tinham outros professores que faziam isso também, mas isso em 2020 quando o grupo de professores contava com mais professores que tomavam iniciativas como as relatadas. Pois em 2019 era praticamente só uma professora a quem ela fez referência. Os demais professores só traziam algo diferente quando era combinado no planejamento e pedido pelo coordenador. Podemos, então, fazer um breve

resgate ao que foi mencionado no capítulo anterior quando foi falado da importância de se alfabetizar através do lúdico. Percebemos que os professores se disponibilizam a trazer atividades do tipo das relatadas acima. Assim, deduzimos que temos professores no ciclo de alfabetização que comungam desse significado explicitado por alguns coordenadores, inclusive com esse coordenador que nos relata e que nesse ponto as ideias entre professor e coordenador estão alinhadas entre si. Ainda podemos traçar um paralelo com as ideias de Moraes (2020) em si tratando da importância de atividades lúdicas e diversas no trabalho com a leitura, com a escrita e com a consciência fonológica, para a construção do processo de alfabetização.

Um outro coordenador pedagógico, também explicita que a escola agrega materiais didáticos através de ações na busca da melhoria da aprendizagem dos estudantes e esclarece que:

A escola agrega as fichas de leitura que são trabalhadas na escola e em casa. Nesse processo de alfabetização, a gente criou na escola uma ação que era o envelope das cores, que era uma ação extra além das orientações que é dada pela secretaria. Onde esse envelope das cores era mandado pra casa, contendo materiais para leitura de acordo com os níveis dos estudantes, que era detectado nos diagnósticos e seguindo as mesmas cores dos padrões de leitura usados nos diagnósticos (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Temos aqui a descrição da prática de uma ação pensada e organizada pela escola que é realizada na sala de aula e que se estende até a casa dos estudantes, ou seja, é uma das ações que o coordenador pedagógico relaciona ao plano de ação, que foi mencionado no tópico sobre planejamento, e que são pensadas e planejadas a partir dos resultados dos diagnósticos, como ele frisa nesse relato. E nesse mesmo caminho podemos trazer um outro coordenador que relata algo semelhante quando se refere às estratégias que a escola elabora na tentativa de despertar o gosto pela leitura nas crianças, então o CA menciona que utiliza a

Sacola literária, que era uma sacola decorada e com um livro que os estudantes levavam para ler em casa e no dia seguinte eles faziam comentários sobre o texto lido, pois temos crianças que quase não tem contato com materiais de leitura em casa (CA -Mudança de escola, mesmo nível).

Nos relatos desses três coordenadores aqui apresentados, temos uma percepção de que as escolas buscam diversas estratégias e materiais diferenciados, que vão além do que aqueles livros que eles recebem do MEC ou da SEDUC para que possam trabalhar com os estudantes do ciclo de alfabetização e obter resultados de aprendizagem satisfatórios. No entanto, podemos aqui lembrar que, mesmo a maioria dos coordenadores pedagógicos considerando os materiais didáticos, utilizados em sala de aula do ciclo de alfabetização, como bons materiais, também na maioria das vezes surgiram algumas críticas ou necessidades de



acrescentar ou adaptar algo para que as crianças sejam atendidas em suas especificidades. Por isso, veremos como a escola organiza e realiza algumas dessas adaptações para tornar o uso do material mais produtivo e significativo.

É importante salientar que, a partir das contribuições dos coordenadores pedagógicos, percebemos que existem dois tipos de adequações a partir dos materiais. Para alguns é necessário, uma substituição de um material ou de atividades por outras diferentes, já para outros coordenadores é possível dentro do mesmo material fazer uma adaptação de acordo com os níveis de aprendizagem dos estudantes, sem mudar o que está proposto no livro. Então vejamos primeiro a visão de coordenadores que compreendem que é possível adequar aos níveis. Nessa perspectiva o CA exemplifica, dizendo que:

O professor faz uma adaptação da atividade de acordo com os níveis, por exemplo: uma produção de texto sobre o lobo guará, os estudantes não leitores irão produzir uma lista de palavras e os que já leem iriam produzir o texto. Sempre dentro do mesmo assunto, ninguém podia fugir do assunto (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Constatamos que essa prática se dá com uma adaptação, onde os estudantes realizam a atividade com a mesma temática, mantendo o objetivo principal. Pois a ideia de produzir é preservada, o que o professor modificou foi o gênero textual que será produzido. Para os estudantes que são leitores, será um texto, para os estudantes com mais dificuldades na escrita, o produto será uma lista de palavras dentro da mesma temática que está sendo trabalhada em sala de aula. Isso é o que Zabala (2010) chama de flexibilidade de atividades, que ajuda a adaptação das atividades aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Outro coordenador, menciona outro tipo de adaptação do material e explicando como ocorre essa adequação na escola onde trabalha o CE nos relata que:

O professor adequava o que estava dentro do material, se ela via que o estudante não tinha condições de fazer todas as questões, então o estudante fazia só o que tinha condições de fazer, mas ela não fazia diferente do que estava proposto na rotina, eu via resultado positivo (CE - Início da função de coordenador).

Nessa situação, a adequação se dá quando o professor analisa quais atividades são possíveis cada estudante realizar de acordo com os conhecimentos que apresentam. Então o professor já direciona quais atividades cada criança irá realizar, podendo ter estudantes que realizem todas as atividades, pois já se encontram em nível de aprendizagem mais evoluído. Enquanto outras crianças, aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, farão apenas algumas questões, previamente selecionados pelo professor. Compreendemos que essa é uma

estratégia utilizada pela escola e pelo professor para que o material didático seja utilizado por todos.

No entanto, consideramos que se faz necessário uma certa cautela para não expor essas crianças, com dificuldades, a situações constrangedoras. Também fica uma reflexão: até que ponto essas crianças realmente não conseguiriam realizar certas questões da atividade? Será que com ajuda dos colegas ou do professor não seria possível essa realização? O professor, não estaria perdendo oportunidade de ampliar as aprendizagens de todos os alunos, simultaneamente? Estas reflexões surgem ao buscarmos as ideias de Zabala (1998), que expressa a importância do trabalho em grupos, no qual esses grupos funcionam como uma forma de organização social, que permitem e contribuem para a aprendizagem individual e coletiva, onde todos podem aprender juntos.

Nessa mesma perspectiva de adaptação, podemos citar a fala do CC que também relata algo semelhante e exemplifica com duas situações, vejamos:

Então a professora precisa se adaptar. Se é um texto ao invés de trabalhar as frases ela vai procurar trabalhar com as palavras, se é uma multiplicação, a adição de 3 parcelas, ela vai buscar trabalhar com duas ou uma parcela, da maneira mais simples possível, porque é o que a gente orienta, não fazer um trabalho diferente. O trabalho é o mesmo, o material é o mesmo, mas a abordagem é diferente. Então a gente busca sempre trabalhar com o mesmo material com todas as crianças, mas de uma forma diferente (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Essa prática de adaptação se assemelha com a prática citada pelo CA, pois, os estudantes realizam as mesmas atividades que estão no livro. No entanto, quando a atividade está em um nível que é considerado muito superior à zona de desenvolvimento proximal, de acordo com os estudos de Vygotsky (1991), o professor não deixa o estudante de fora dessa atividade, ele adapta para algo mais próximo e que a criança vá conseguir realizar com compreensão. O que faz, também, relação com os estudos de Zabala (1998), quando fala da intervenção pedagógica, como meio de oportunizar as mesmas situações de aprendizagem a todos os alunos.

Mas, além disso, esse coordenador traz uma comparação não apenas com a atividade voltada para a língua escrita, ele também traz um exemplo da matemática e lembrando o que esse coordenador vem colocando desde o capítulo anterior percebemos que realmente é compreendido por ele que a matemática está presente no processo de alfabetização, atribuindo uma necessidade de equilíbrio entre os dois componentes curriculares aqui citados. Isso nos reporta ao que Brasil (2014) denomina de Alfabetização Matemática na perspectiva do

letramento. Pois, considerando que a alfabetização está entrelaçada com o letramento e este representa a relação das práticas sociais, a Matemática impõe o constante diálogo com outras áreas do conhecimento e, principalmente, com as práticas sociais. Assim a Alfabetização Matemática está diretamente relacionada ao processo de alfabetização e letramento.

Voltando, porém as adaptações temos as visões de três coordenadores pedagógicos que muito se assemelham. Embora não cite exemplos, eles analisam a importância e a necessidade de serem realizadas as adequações aos livros didáticos, sem trocar as atividades por outras de outros contextos. Assim os CB, CF e CG, relatam:

Tem estudante que não consegue fazer uma atividade daquele livro. Então essa era a nossa preocupação, em mostrar como adaptar as atividades para que os estudantes que não sabem, possam fazer aquelas atividades do material. Tem que fazer uma adaptação ao livro (CB - Mesma escola, mudança nível).

Então tem atividades que não dá para concentrar todos os estudantes porque são atividades mais puxadas, mais fortes. Outras até que davam, mas não eram todas as atividades. E assim, lá na escola os professores utilizavam realmente o material, só que assim, o que eu achava mais dificultoso era a questão do tempo do uso desse material (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Por exemplo: uma criança que ela não sabe ler, ela tem o mesmo material daquela criança que já tem uma noção de leitura. Então assim, nesse momento é onde o professor tem que fazer sua adequação com aqueles estudantes, não deixando de lado, mas tem que ter algo que complementa aquela criança, porque se deixar de lado é onde acontece que a criança chega ao final do ano e não teve um bom aprendizado (CG - Mesma escola, mesmo nível).

Esses três coordenadores pedagógicos, explicitam com bastante clareza que é necessário fazer uma adaptação ao livro ou a atividade, não é acrescentar, nem trocar o que está proposto, mas adequar aos conhecimentos dos estudantes, respeitando as necessidades e limites. E o coordenador CG traz uma reflexão importante, quando afirma que se o professor não realizar as adequações necessárias, tem crianças que ficarão fora das atividades, mesmo estando em sala de aula, e que elas não terão a devida assistência e isso implica negativamente no resultado de sua aprendizagem, ou melhor de seu processo de alfabetização. Percebemos aqui a grande necessidade de se trabalhar agindo na ZDP, conceituada por Vygotsky (1991) e no trabalho em grupo, defendido por Zabala (1998).

Partindo dessa abordagem da criança estar dentro de sala e não receber a devida atenção para a construção de sua aprendizagem, traremos aqui alguns relatos que expressam o que acontece com as crianças com deficiência que estão no processo de alfabetização estudando nas aulas de aulas regulares, atendendo as leis da inclusão.

Refletindo sobre os materiais usados no processo de alfabetização e as adaptações necessárias, alguns coordenadores explicitaram as crianças com deficiência e se referiram da seguinte maneira:

A gente procurava pensar em como ajudar aquele estudante, então a gente criava uma atividade que não era totalmente diferenciada daquela, mas que pelo ao menos era próxima. A gente pegava um norte da atividade do livro para poder criar uma outra que o estudante pudesse fazer, porque ele não podia ficar sem atividade (CB - Mesma escola, mudança de nível).

Os professores faziam uma adequação das atividades, mas sempre dentro do mesmo assunto, ninguém podia fugir do assunto. Ninguém nunca ia chegar na escola e encontrar o professor fora do conteúdo, fazendo outra coisa que não foi orientada pela secretaria de educação (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Tem algumas crianças com transtorno ou alguma coisa que a gente analisa e envia para o núcleo, mas em sala a gente busca intensificar, ajudando o professor com as atividades daquela criança (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Os professores preparam atividades, a partir de materiais diferentes para os estudantes com deficiência. Embora não seja todo dia, não dar tempo. Mas na semana sempre é preparada essa atividade diferenciada para atender os alunos com deficiência (CD - Mesma escola - redução para um nível).

Tem também as crianças inclusas, elas precisam de ajuda e precisam de atendimento, de atividades diversificadas, mas a gente precisava ficar intervindo para que os professores organizassem essas atividades. Às vezes eu mesmo preparava, porque senão, eles ficavam sem atividades (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Esses relatos nos mostram como as escolas realizam as adequações, adaptações ou ainda diferenciações para atender as crianças com deficiência. Na visão de todos os coordenadores é necessário que algo seja feito. As crianças não podem ficar de lado, precisam de atendimentos. Alguns até falaram da necessidade de um cuidador, pois algumas deficiências são mais severas e a criança necessita de um atendimento mais individualizado. Porém percebemos que nem sempre esse cuidado acontece, uma vez que nos relatos surgem situações em que o coordenador precisa intervir para que a criança com deficiência seja atendida como é relatado pelo CF. O CD também relata que não é sempre, que os professores organizam as atividades diferenciadas, e quando questionado por que, ele disse que era por causa do tempo, “o professor só tem um dia para planejar e não dar tempo”, ou seja o tempo de planejamento não é suficiente para o professor organizar as atividades para todos os estudantes e se fazia uma escolha: quem seria atendido e quem não seria atendido, todos os dias.

Então as crianças com deficiência ficavam no grupo, que poderia não ter atividades direcionadas a ela todos os dias, apenas em alguns dias, enquanto as demais precisavam ser atendidas diariamente, e isso reforça o que foi citado pelo CB, quando disse que essas crianças

às vezes são deixadas de lado, ou seja, elas estão dentro de sala junto com as outras crianças, mas nem sempre estão sendo olhadas, vistas, atendidas. Elas estão dentro de sala, mas não estão incluídas de fato no processo de ensino e aprendizagem da escola, da sala de aula. Portanto, percebemos que ainda há muito a ser estudado, discutido, refletido e analisado, quando o assunto é inclusão. Precisamos que a inclusão deixe de ser apenas um cumprimento de burocracia ou uma obediência às leis e passe a ser uma aceitação da heterogeneidade que existem em nós, enquanto seres humanos, inacabados e sempre em processo de construção, de adaptação. Assim, respeitando as diferenças individuais de cada um e de todos.

No entanto, após todos esses comentários e reflexões acerca das adaptações ou mudanças necessárias em relação ao material, encontramos um coordenador que acredita que o material didático já está organizado para atender dentro dos níveis e nos relata que:

Os materiais são completos, são preparados para aquele nível, mas às vezes os meninos têm dificuldades de realizar algumas atividades por não está naquele nível. Então tem estudantes que precisam de uma atenção diferenciada, de um suporte para conseguir realizar as atividades e acompanhar a turma (CD - Mesma escola, redução para um nível).

E, nesse caso, é considerado que são as crianças que não estão preparadas para aquele nível que é trabalhado no material e que a escola, o professor, precisa organizar estratégias que ajudem aquele estudante a dominar as habilidades necessárias para acompanhar a turma e o nível de atividades que está sendo desenvolvido a partir do livro. Esta é uma visão bastante diferenciada das demais, pois enquanto todos ou outros acreditam que é necessário que as atividades sejam adaptadas, selecionadas e até que sejam usadas outras para atender aos diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes, esse coordenador acredita que são as crianças que precisam ser assistidas e trabalhadas para acompanhar o nível do material direcionado.

Como esse trabalho não trata de julgar quem está certo ou errado, mas de analisar as diferenças de significados que refletem nas práticas de sala de aula do ciclo de alfabetização, percebemos que existem diferentes significados entre os coordenadores pedagógicos e conseqüentemente diferentes práticas, diferenças essas que vão desde a orientação da coordenação escolar até o desenvolvimento da prática em sala de aula pelos professores. O que nos leva a deduzir que as escolas modificam, em vários aspectos, as orientações e uso dos materiais que são encaminhados pela secretaria de educação, buscando atender as características de cada cultura organizacional, de acordo com a realidade de cada escola.

No entanto, todos concordam que as adaptações são necessárias, pois nenhuma turma é homogênea, podemos até trabalhar com crianças de uma mesma faixa etária, mas as suas vivências, experiências e aprendizagem são diferentes, e, portanto, heterogêneas. O que nos refletir que realmente nenhum material é suficiente por si só e que se faz necessário uma intervenção pedagógica, baseada nos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos, agindo nas ZDP's e conduzindo atividades em grupos para que a aprendizagem aconteça para todas as crianças, incluindo as crianças com deficiência sem deixar ninguém de fora, afinal todos somos diferentes com direitos e deveres iguais, diante da sociedade em vivemos.

Para encerrar esse tópico, é importante fazer alguns resgates do que foi analisado ao longo dele. Analisamos os materiais que são utilizados em sala de aula, fazendo primeiramente uma analogia de sua qualidade, que pela maioria dos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa, essa avaliação foi positiva. Embora passivos de algumas melhoras, conforme foi relato por seis coordenadores pedagógicos. Dos sete participantes, apenas um considerou que o material é adequado aos níveis e não fez nenhuma ressalva. Isso se confirma ao analisarmos as adaptações ou mudanças necessárias, e, nesse ponto, dos sete coordenadores, um coordenador acredita que o material já é adequado, e não precisa de adaptações, mas os outros seis, novamente apresentaram necessidades de adaptações e alguns até explicaram as adequações que precisam e são planejadas e realizadas dentro das escolas, mais precisamente dentro das salas de aula do ciclo de alfabetização para que todas as crianças sejam de fato alfabetizadas.

Portanto, podemos concluir que essas diferenças de significados e de práticas, representam características das diferentes culturas organizacionais de cada escola, pois a partir das concepções de cada profissional que compõe o quadro de funcionários da escola, cada instituição reorganiza seu trabalho e suas práticas partindo do que acreditam que será o melhor para que o processo de ensino e aprendizagem seja realizado e se obtenha resultados positivos na aprendizagem das crianças. Assim, compreendemos que as escolas em sua essência partem das orientações que recebem, mas usam de sua autonomia para fazer as adaptações que julgam necessário, e isso ficou evidente em todas as vezes em que os coordenadores afirmam, exemplificam e detalham como essas adaptações ocorrem no chão da escola, desde o momento do planejamento até a execução deste nas salas de aula do ciclo de alfabetização.

Quanto ao processo de reestruturação, esse não teve interferências diretas sobre os materiais didáticos utilizados, os livros didáticos, pois, estes não são municipais e sim estaduais

e federais e permaneceram os mesmos, desde antes o processo de reestruturação. Porém, podemos perceber que no tocante aos materiais que as escolas organizam e nas adequações realizadas, a partir do momento que os coordenadores tiveram a oportunidade de acompanhar mais de perto o planejamento, o desenvolvimento da rotina, a utilização dos livros didáticos e direcionar ações, que vão além do chão da escola, houve interferências que se relacionam com a reestruturação, possibilitando uma maior aproximação dos coordenadores ao ciclo de alfabetização e assim um melhor aproveitamento dos materiais que são utilizados para alfabetizar as crianças das seis escolas municipais que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente com o ciclo de alfabetização.

#### **5.4 Alfabetizando no ciclo de alfabetização**

Neste tópico, abordaremos como ocorre o processo de alfabetização nas seis escolas municipais participantes da pesquisa, trazendo as interferências da reestruturação para esse processo de alfabetização. No capítulo quatro, tratamos dos significados atribuídos à alfabetização pelos sete coordenadores escolares e foi abordado a necessidade de conhecer os estudantes, para que a partir desse conhecimento sobre os aprendizados que as crianças trazem, conseguir traçar um trabalho que atenda às necessidades desses estudantes. Podendo contribuir positivamente para que a aprendizagem ocorra e as crianças sejam alfabetizadas. Aqui, aprofundaremos um pouco mais, como a escola faz para conhecer esses estudantes e como a escola procede ao conhecer o nível de aprendizado das crianças e identificar o que sabe e o que ainda precisa aprender.

Para conhecer os estudantes, as escolas realizam diagnósticos iniciais e todos os sete coordenadores relataram fazer uso dessa prática, para que através da realização do diagnóstico inicial fosse possível conhecer o estudante e traçar estratégias. Todos afirmaram, também, que os diagnósticos eram repetidos ao longo do ano para verificação da aprendizagem dos estudantes e análise do trabalho que estava sendo realizado. Sendo possível repensar as estratégias até então planejadas e realizadas pela escola. Muitos trechos sobre os diagnósticos que são realizados no início e no decorrer do ano, foram apresentados no tópico que abordou os significados do processo de alfabetização. Neste tópico, procuraremos apresentar alguns relatos que se voltam a descrever como esses diagnósticos eram realizados nas turmas do ciclo de alfabetização, quem realizava e o que era planejado a partir deles.

Nessa perspectiva, vamos fazer referência a relatos que frisam um foco maior da coordenação nas turmas de 1º e 2º ano, e assim os coordenadores CE, CD e CC destacam:

Geralmente eu fazia de dois em dois meses, principalmente nas turmas de 1º e 2º ano, apesar da grande demanda, eu fazia uns 5 diagnósticos durante o ano, fazia nas outras também, mas era realizado mais nessas turmas de alfabetização (CE - Início da função de coordenador).

Eu e a diretora, fazemos questão de realizar os diagnósticos de 1º e 2º ano para ver como realmente está a situação de aprendizagem dos alunos. Nas outras turmas tem as meninas de apoio que ajudam a realizar os diagnósticos, claro que com a nossa orientação (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Quando os estudantes passam do 1º ano, a gente faz os testes de níveis no início do ano e a gente vê que aquela criança ainda vai chegar no 2º ano com determinadas dificuldades. Essas dificuldades podem se de leitura, de escrita e na matemática (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Nesses três relatos, fica evidente o foco da coordenação nas turmas do ciclo de alfabetização, pois estão sempre dando prioridade para os diagnósticos destas turmas, mesmo não deixando as demais turmas sem o diagnóstico. Em alguns casos atribuem essa tarefa a outras pessoas como fica claro na fala do CD. É importante salientar que mais uma vez o CC traz a presença da matemática no ciclo de alfabetização conforme já observado anteriormente. Esse coordenador tem sempre um olhar para a matemática, sempre incluindo-a no processo de alfabetização de forma muito direta e natural. Porém, esse coordenador é o único que faz essa relação, os demais coordenadores não fazem nenhuma referência da presença da matemática no processo de alfabetização. O que nos leva a acreditar que a Alfabetização Matemática, citada em Brasil (2014), não faz parte do cotidiano escolar na maioria das escolas participantes da pesquisa.

Estes três coordenadores relatam sempre que os diagnósticos são realizados por eles e pelos professores. Após a realização dos dois diagnósticos, realizam uma comparação para chegar a uma conclusão, pois nessas turmas do ciclo de alfabetização, em que as crianças estão iniciando o processo de alfabetização, tem muitas situações em fase de transição que causam dúvidas. Em algumas situações, o diagnóstico é realizado novamente como diz o CC: “caso a discrepância entre o que eu fiz e o que a professora fez, for grande, a gente repete o diagnóstico. Já o CE diz que “às vezes a gente fica na dúvida e conversa, analisa, mas se a dúvida permanecer a gente sempre colocava em um nível anterior”. Nessa situação, o diagnóstico não é realizado novamente e sim é considerado o nível mais elementar entre os dois que foram diagnosticados pelo professor e pelo coordenador. Porém, como realizavam os diagnósticos com uma certa periodicidade no diagnóstico seguinte sempre voltavam um olhar



mais específico para aqueles estudantes que causaram dúvidas. Esse olhar também poderia ir acontecendo no dia a dia ao desenvolver as atividades em sala de aula, no reforço ou nos atendimentos direcionados a estes estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem.

Observamos que, tanto na realização do diagnóstico, como na maneira de definir o nível de escrita do aluno, há uma diferenciação entre uma escola e outra. E mais uma vez estamos diante das diferenças das culturas organizacionais das escolas, tendo em vista que todas as escolas recebem a mesma orientação por parte da secretaria municipal de educação. No entanto cada escola reorganiza os procedimentos ou estratégias, buscando realizar da maneira que mais se adequa a sua realidade e a que atenda ao que acredita que seja o melhor.

Com os diagnósticos em mãos, agora cada coordenador juntamente com seu grupo de professores e apoios, para aqueles que contam com esses apoios, partem para as análises, planejamentos e estratégias do que fazer para que os próximos diagnósticos mostrem que houve mudanças nas situações de aprendizagem dos estudantes. Cada coordenador relatou como fazem essa organização, alguns se reúnem logo com os professores, outros fazem um primeiro momento só entre a gestão, outros buscam a ajuda das pessoas de apoio que tem na escola e a maioria relataram que reúnem os pais para apresentar os resultados e deixá-los cientes da situação, para então, pedir apoio e ajuda que visem superar os obstáculos encontrados.

Nesse contexto trazemos o que nos diz o CD, que afirma primeiro se reunir com a diretora da escola para:

Analisar nas turmas, quantos estudantes estão muito críticos, quantos críticos, quantos estão no intermediário e quantos no adequado e fazemos o mapa das cores. Analisamos por turma e no geral da escola. Depois nos sentamos com os professores para mostrar para eles como está cada turma e a escola e refletimos o que podemos fazer. A partir dos resultados criamos um plano de ação que será desenvolvido ao longo do mês, com ações semanais ou quinzenais e no final do mês nos sentamos novamente para analisar se atingiram ou não os objetivos (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Esse coordenador inicia o trabalho após os diagnósticos, primeiro com a direção para depois chegar aos professores e determinar metas para cada situação. Ele cita um mapa de cores que depois ele explica se tratar de um quadro que é orientado pela secretaria de educação, no qual é usado como base os padrões do SPAECE e as cores que cada padrão representa. Então, após o diagnóstico é analisada a situação de aprendizagem de leitura e escrita de cada criança e comparada com as habilidades que estão determinadas em cada padrão e assim forma o mapa de cores que também será citado por outros coordenadores.

Vejam os que há uma preocupação em comparar os resultados dos diagnósticos iniciais com os padrões de desempenho da avaliação externa estadual (SPAECE), e formar um mapa de cores, no qual a escola se vê como estaria diante de uma possível avaliação externa. Isso nos leva a acreditar que a escola direciona seu trabalho desde o início do ano letivo, com ênfase nessas avaliações externas. Mesmo buscando perceber os conhecimentos prévios e o nível de leitura e escrita das crianças, isso não é suficiente, é preciso adentrar nos padrões determinados pela avaliação externa. Diante disso questionamos: será que a escola realmente, irá traçar estratégias de acordo com as necessidades das crianças? Ou será que esses caminhos serão planejados com vistas a atender o que é cobrado nas avaliações externas?

Buscando melhor analisar essas estratégias e tentar responder a esses questionamentos, vejamos como as escolas procedem a partir dos diagnósticos. Então aprofundando o que foi comentado pelo CD, no último trecho, percebemos que após conhecer as situações de aprendizagem das crianças e montar o mapa de cores, a escola organiza as suas ideias em um plano de ação. Sendo este elaborado pela gestão da escola e pelos professores. Quanto a sua execução, são envolvidos professores, coordenadores e pessoas de apoio, pois as ações são divididas entre todos e cada um tem responsabilidades sobre ações específicas. Esse plano será avaliado no final do mês para verificar o que foi realizado, o que não foi, o que deu certo, o que precisa ser melhorado ou modificado e se as metas traçadas foram conquistadas. Porém as ações após diagnóstico não param por aí, a escola também realiza um momento com os pais e esse mesmo coordenador relata que:

Com esse resultado inicial em mãos a gente faz aquela reunião inicial como os pais para apresentar o resultado do diagnóstico e as ações, e combina essa participação dos pais na leitura. A gente fala dessa ação que a gente precisa dessa participação deles, também tem a questão da frequência para que essa ação se concretize. Tem algumas ações que a gente não apresenta, que são aquelas que são de responsabilidade da escola, só apresentamos aos pais aquelas que precisam da participação deles. Agora uma coisa que realmente eu não parei para pensar, a gente escuta os pais, o que os pais falam, sugerem na questão da quantidade de atividades, a questão de horário, na questão do professor, mas esses planos de ações eles não são feitos também com os pais. A gente apenas fala, apresenta as ações da escola que estão sendo propostas, o que é realizado (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Percebemos que para esse coordenador é necessário mostrar os resultados aos pais, apresentar as ações que serão realizadas com a ajuda dos pais e combinar como eles poderão ajudar, como poderão participar. No entanto, o coordenador faz uma reflexão de que realmente, eles trazem os pais para muitas coisas e pedem ajuda deles. Porém, os pais não conhecem todas as ações realizadas pela escola, pois a escola limita a apresentação aos pais apenas das ações

que consideram que eles podem contribuir e as demais ficam apenas com a escola. Outro ponto observado é que os pais opinam sobre várias coisas na escola, mas não lhes é dada a oportunidade de participar do plano de ação, junto com a escola.

Diante do exposto, pressupomos que exista a ideia de que a escola acredita que os pais, apenas podem participar de algumas ações, mas não precisam conhecer todo o trabalho da escola. Provavelmente supõe que os pais não tenham necessidade, nem interesse em saber tudo o que a escola realiza em seu interior. A partir dessas deduções é importante refletir com base nas palavras de Zabala (2010), quando considera que a escola precisa da colaboração de toda comunidade, da sociedade e, obviamente, das famílias. Portanto, essas situações de privações de informações às famílias precisam realmente ser repassadas, analisadas e discutidas, afinal, o ensino não pode ser desligado da educação familiar. Assim, ficamos esperançosos quando esse coordenador reconhece a importância e a necessidade de conduzir essa reflexão na escola, com o intuito de realizar discussões diante de todos que trabalham na escola.

Continuando com as ações que as escolas realizam, os demais coordenadores também mencionaram essas reuniões com professores e pais, buscando um alinhamento que contribua com a aprendizagem, através das ações a serem realizadas. Destarte, analisaremos o que nos relatou o CF.

Após o diagnóstico e a comparação dos resultados, os procedimentos são: focar na necessidade de cada estudante. Focar que eu digo é tanto o professor ter um olhar para esse estudante dentro de sala de aula, como também, é o foco para aqueles profissionais que atendem fora de sala. Porque a gente realmente atende fora de sala, aquele estudante que a gente vê que o nível não está igual ao dos outros, não dá para acompanhar os outros. A gente ajuda, mas sem tirar a responsabilidade total do professor. Embora tenha essas ajudas, o professor também tem que atender esse estudante na sala de aula (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Concebemos, nesse relato, que a escola direciona o foco do trabalho para as crianças que apresentam mais dificuldades de aprendizagem. E esse foco deve estar no trabalho do professor em sala de aula e ainda no trabalho dos profissionais que assumem a função de apoio pedagógico na escola. Assim, podemos relacionar essa preocupação do coordenador com o que preconiza Soares (2020), afirmando que a prática educativa deve ter um foco voltado para o ensino em função da aprendizagem. Ou seja, a escola não deve se reocupar apenas com o ensino, mas sim no resultado do ensino, pois precisa provocar aprendizagem.

Essa relação é possível, porque o coordenador tem a preocupação de partir de um diagnóstico sob a aprendizagem da criança, para direcionar o foco do trabalho. No entanto,

precisamos chamar a atenção para que as demais crianças não saiam do foco da ação educativa. Nessa perspectiva é importante salientar o trabalho em grupo, discutido por Zabala (1998), considerando que este tipo de trabalho oportuniza aprendizagens para todos os envolvidos.

Nessa perspectiva de ações após os diagnósticos o CG também se posiciona falando que a partir do diagnóstico:

A gente já sabe como é que está o nível daquela criança e o que é para se trabalhar para tirar aquela criança daquele nível. Se for aquele foco direcionado naquela criança que está necessitando sair do pré-silábico, por exemplo, a gente pode ter um melhor resultado. Mas se você não focar, não tem resultado. E é onde eu estou lhe dizendo: “Tem momentos que somos falhos”. É nesse momento você tem que estar lá, tem que estar persistindo com a professora, mostrando que a criança está do mesmo jeito e questionar que atividades a gente vai usar? O que a gente pode fazer? Vamos trazer esse menino para cá”. Porque são esses momentos que flui e às vezes passa. Essas atividades, geralmente a gente busca, a gente faz pesquisa, vai atrás, porque assim, a criança que está no nível pré-silábico, a atividade dela é diferente, cada nível é diferente. Então essas atividades têm que ser direcionadas aquela criança que está pré-silábica. E aí você vai vendo de acordo com o nível do pré-silábico, que ela vai saindo, você vai direcionando outras atividades e assim sucessivamente (CG - Mesma escola, mesmo nível).

Podemos analisar que o coordenador expõe a importância de conhecer o nível da criança e em seguida fala do foco que deve ser direcionado para que essa criança possa evoluir de nível, mas frisa que se não houver o foco, se as atividades não forem direcionadas a partir do nível daquela criança não terá resultado. E é importante destacar que esse coordenador tem consciência de que não é preciso apenas saber que a criança está no nível pré-silábico, e sim saber o que essa criança é capaz de fazer, e o que ela precisa aprender para evoluir mesmo que seja dentro desse mesmo nível, pois como ele mesmo afirma, existem vários tipos de níveis pré-silábicos.

Então, não é só diagnosticar os estudantes dentro dos níveis de escrita, é necessário conhecer exatamente quais os conhecimentos que cada criança já domina e o que ela precisa aprender, considerando sempre o que é possível que ela faça com compreensão. Pois, não é interessante encher a criança de atividades para um determinado nível, se a criança ainda não consegue compreender o que está fazendo. Ela precisa refletir sobre a sua escrita para perceber as diferenças, gerar conflitos e compreender o que está acontecendo com o que ela escreve, gerando assim as fases de transição e posteriormente a passagem para o nível seguinte, conforme preconizado por Ferreiro e Teberosky (1999).

Percebemos, então, que as crianças podem estar em um mesmo nível de escrita e mesmo assim, apresentarem aprendizagem diferentes, pois o nível por si só, não determina o que cada criança aprendeu, muito menos o que cada criança é capaz de fazer sozinha ou com

ajuda. Visto que, as peculiaridades de cada criança estão além da definição dos níveis de escrita e de leitura. É preciso mergulhar nas especificidades de cada criança, percebendo as aprendizagens que cada uma construiu no seu processo de aprendizagem, para então, conhecer suas conquistas e desafios. Concordando com Zabala (1998), afirmamos que é necessário considerar a diversidade e intervir de maneiras diferentes, diversificando o tipo de ajuda proporcionada às crianças.

Partindo desse pressuposto, vamos analisar as diferentes ações e estratégias que as escolas trabalham a partir dos diagnósticos, tanto inicial, quanto mensal ou bimestral. Com o intuito de colaborar com a superação das dificuldades de aprendizagem que foram percebidas nas avaliações diagnósticas, realizadas com cada criança. É importante salientar que buscando realizar um diagnóstico o mais próximo possível da realidade de seus alunos, os coordenadores realizam e orientam aos professores corporificar os diagnósticos individuais e coletivos.

Nessa caminhada de alternativas diversas de estratégias, que buscam equilibrar as aprendizagens e ofertar mais apoio a quem mais precisa, realizando atendimentos às dificuldades dos estudantes, trazemos o CA afirmando a utilização de jogos diversos em sala de aula e fazendo um resumo daqueles que mais utiliza, que são:

Jogos da caixa amarela, são jogos que a gente usa demais, demais e tem outros também que são inventados mesmo, são feitos por nós com material reciclado, tais como jogos com sílabas, com alfabeto móvel para formar palavras. Porque eu acredito que para os meninos é mais fácil alfabetizar com jogos. Os jogos eram mais usados dentro da sala de aula com os professores das turmas (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

O trabalho com jogos diversos é expressamente apresentado por esse coordenador. O que nos leva a relacionar essa fala, com as ideias de Morais (2020), que considera os jogos de consciência fonológica, importantes para a reflexão que as crianças precisam realizar em relação as palavras que estudam. Porém, esse mesmo autor adverte para o cuidado de não fazer do jogo um mecanismo da prática do ensino transmissivo, pois o jogo não é reflexivo por si só. É necessário que a condução do jogo direcione as devidas reflexões, durante sua execução.

Esse mesmo coordenador ainda nos especifica como ocorre o reforço fora de sala de aula.

O reforço era organizado e orientado por mim e era realizado pelas professoras de apoio, atendendo as turmas de 1º a 5º ano que estavam nos níveis pré-silábicos e silábicos, esses níveis eram determinados após os diagnósticos e os estudantes eram divididos para o reforço pelos níveis. Ou seja, em um momento as professoras de apoio atendiam apenas os pré-silábicos e em outro momento atendia apenas os silábicos. A cada 15 dias era feito novo diagnóstico para ver como estavam e

dependendo do resultado a gente dava continuidade ou modificava às atividades que vinham sendo feitas. Quando eles avançavam para os níveis silábico-alfabético ou alfabético eles saiam do reforço (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Considerando o reforço, uma das ações realizadas após os resultados dos diagnósticos, temos uma descrição de como a escola organiza o reforço e como era realizado a partir dos níveis de aprendizagem das crianças. Percebemos que nesse atendimento do reforço, há uma divisão dos estudantes por níveis e vale ressaltar que essa mesma coordenadora ao falar da organização das salas de aula do ciclo de alfabetização, relata que ao identificar que havia uma divisão por níveis de aprendizagem e de comunidades dentro das salas de aula, ela buscou trabalhar em grupos e juntar as crianças de comunidades e níveis diferentes. Então, ao ser questionado porque essa diferença de organização entre a sala de aula e o reforço, a referente coordenadora justificou que isso fez parte dos acordos que foram realizados na escola para que algumas mudanças acontecessem.

Assim, houve mudanças no trabalho com grupos produtivos na sala de aula, ao invés de separar as turmas de acordo com os níveis de aprendizagem das crianças. No entanto, no reforço essa separação por níveis deveria permanecer. O que mostra que a cultura organização da escola, já existentes antes da reestruturação, não foi totalmente modificada, alguns traços permaneceram e outros surgiram, caracterizando assim uma nova cultura organizacional. Confirmando as ideias de Teixeira (2002) e Libâneo (2008), no que diz respeito a constituição da cultura organizacional como integradora de culturas, crenças e valores, apresentados por todos os envolvidos na comunidade escolar.

Retomando as estratégias adotadas por cada escola, podemos citar o que nos foi apresentado pelo CB, quando nos coloca sobre o reforço escolar e outra ação realizada na escola na qual trabalha e nos diz:

A gente fazia uma divisão com as pessoas de apoio e os estudantes com dificuldades, para que cada apoio ficasse com um número x de estudantes no reforço. E em outro momento os apoios ficavam dentro das salas com os estudantes que já liam e escreviam em uma mesa grande e os estudantes com dificuldades ficavam separadas num canto da sala com atividades diferentes, mas o mesmo conteúdo e com o professor de sala (CB - Mesma escola, mudança de nível).

Temos aqui, então, uma outra organização de reforço escolar, pois havia uma divisão de crianças, mas aqui essa divisão se dava pelo número de crianças que seriam atendidas e não especificamente pelos níveis de aprendizagem. No entanto, além da ação do reforço, também se realizava um atendimento diferenciado dentro de sala de aula, dividindo as crianças entre o professor de sala e o professor de apoio com atividades diferentes. Nessa organização,

há uma divisão por níveis de aprendizagem e não há um agrupamento entre as crianças com diferentes aprendizagens como havia sido explicitado por alguns coordenadores no tópico sobre planejamento. O que nos leva a supor que os agrupamentos funcionam em algumas situações e em outras não.

Ainda nessa mesma organização de atendimento às dificuldades em sala de aula, o CC nos relata que:

A gente já sabe e vai partir para dentro da sala de aula para trabalhar mais próximo da criança. Vamos intensificar o trabalho no dia a dia. Temos as meninas que estão afastadas de sala e que ajudam principalmente na leitura, mas também ajudam a professora de sala a conduzir a turma, então a professora de sala atende as crianças que tem mais dificuldades e a outra professora fica com o restante da turma (CC - Mesma escola, mesmo nível).

E mais uma vez surge a presença da divisão de estudantes, considerando o nível de aprendizagens dessas crianças, na qual o professor de sala assume os estudantes com mais dificuldades e outro professor atende as crianças que estão numa situação de aprendizagem mais favorável. Isso ocorre porque, segundo esses coordenadores os professores de sala conhecem melhor as crianças e as necessidades delas. Sabem o que eles já aprenderam e o que eles ainda precisam aprender. Mais uma vez, a escola deixa de realizar o trabalho em grupo, que poderia trazer benefícios para todos os estudantes conforme defendido por Zabala (1998). Para realizar um trabalho que separa as crianças e inibe uma maior interação entre elas.

Analisando outras contribuições, surge uma organização diferente, embora também represente uma divisão, vejamos o que nos foi revelado pelo CD

O professor coloca a turma em uma forma de círculo e faz o semicírculo. Fora ficam os estudantes que já tem aquelas habilidades mais concretas e faz o semicírculo no meio onde ficam aqueles que ainda não adquiriram todas as habilidades. Isso no 1º ano e no 2º ano e o professor consegue trabalhar a mesma atividade para todos. Conseguindo chegar mais próximo daqueles com dificuldades, pois quando ele anda entre um e outro ele dá tanta atenção tanto para o estudante que está no círculo de fora, como ao estudante que está no círculo de dentro. A gente pede também para realizarem, quando dá, porque a rotina é muito puxada, aquela leitura lá no birô, aquele suporte lá no birô (CD - Mesma escola, reduziu um nível).

Temos novamente a ideia de divisão dos estudantes como forma de organização dentro da mesma sala de aula. Porém a atividade é a mesma e o próprio professor consegue atender a ambos os grupos, porque a organização permite que esteja mais próximo dos dois grupos de estudantes paralelamente e ainda é orientado um atendimento extra, individualizado aos estudantes com dificuldades. Porém, esse atendimento não acontece sempre, pois a rotina de trabalho planejada nem sempre permite que o professor consiga realizar a escuta dessa

leitura individualizada. Temos então, duas ações que ocorrem dentro da própria sala de aula e realizadas pelo professor da turma, onde o mesmo busca atender a todos os estudantes com as mesmas atividades, mas dedicando uma atenção diferenciada aos estudantes que apresentam maiores dificuldades em seu processo de alfabetização. Tudo isso reforça que as escolas participantes da pesquisa, em sua maioria, preferem a organização individualizada, separada por níveis, para atender as dificuldades de aprendizagem. Do que realizar atividades em grupo e possibilitar que as crianças aprendam na interação de umas com as outras, intermediadas pelo professor.

Ainda podemos destacar uma outra ação realizada nas escolas e dentro de sala de aula, como mais um suporte às dificuldades de aprendizagem dos estudantes e desta vez, trazemos a fala do CE que nos relata o seguinte:

A gente fazia as ações em sala de aula junto com o professor, era um momento com o data show e fazia premiação aos estudantes pelos acertos. Em alguns momentos o professor lia o texto, fazia as intervenções, as perguntas e em outro momento eu entrava para o professor sentir que não estava sozinho. E também eu procurava organizar material para auxiliar os professores, eram vários textos, textos grandes e pequenos, com atividades para reconhecer o gênero textual, atividades de escrita, usando brincadeiras e outras ações (CE - Início da função de coordenador).

Temos aqui uma ação direta do coordenador escolar dentro da sala de aula, agindo em conjunto com o professor, apoiando, dando suporte e mostrando seu apoio, sua ajuda, afirmando ao professor que o coordenador está ali para ajudar, para ser um suporte e que pode contar com ele para trabalhar as ações que visam superar os desafios enfrentados na sala de aula e esse coordenador ainda contribui preparando materiais como suporte ao professor, sempre presente e atuante. Inferimos, portanto, uma relação direta com as ideias de Souza (2004), que considera como função do coordenador pedagógico: organizar, orientar e harmonizar o processo de aprendizagem na escola.

Já para outros coordenadores a primeira iniciativa é diferente, e só depois em caso de necessidade é que se conduz a ação para esse suporte em sala de aula junto ao professor, é o que nos expõe o CF em seu relato.

A gente trabalhava com atividades extras, retirando o estudante da sala. Mas sempre partindo do que ele já sabe. Tem situações que a gente sente a necessidade de colocar uma ajuda para o professor, seja dentro da sala, seja fora atendendo esses estudantes que não estão conseguindo um bom desenvolvimento. E a gente chega até as famílias pedindo ajuda, mas mesmo assim a gente sabe que tem famílias que os pais são analfabetos, que a criança só tem realmente contato com livro e material escrito é na escola, a gente tenta aproveitar o máximo possível quando essa criança está na escola, dentro de sala de aula (CF - Mesma escola, mesmo nível).



Nesta situação, o coordenador afirma que o trabalho extra ocorre retirando os estudantes de sala, embora seja considerado as aprendizagens da criança para conduzir o trabalho. Porém, em alguns casos, esse atendimento não seja suficiente para ajudar na superação dos desafios encontrados nos diagnósticos. Então a escola organiza um outro atendimento, colocando um outro profissional que possa dar um suporte ao professor e esse apoio pode ocorrer dentro de sala, que se assemelha as situações relatadas por outros coordenadores anteriormente, e fora de sala. Sendo que, nessa situação, os estudantes são retirados novamente de sala de aula e atendidos individualmente. Ainda temos uma outra ação que é o pedido de apoio às famílias, porém a escola reconhece que nem todas as famílias conseguem ofertar o suporte necessário e a responsabilidade de superar esses desafios retornam para a escola e mais especificamente para a sala de aula, onde se faz necessário aproveitar ao máximo o tempo que a criança está na escola.

Temos então, as contribuições dos sete coordenadores relatando diversas situações e ações que são realizadas nas escolas, tanto dentro de sala de aula, quanto fora desses espaços. No entanto temos coordenadores que expressam que mesmo havendo esses momentos com atividades que atendam a todos é necessário um atendimento com atividades diferenciadas e temos as falas de alguns coordenadores que relatam situações e necessidades diferentes que conduzem a novas ações e novas práticas pedagógicas no intuito de superar os obstáculos encontrados e que após análises algumas situações ainda persistem e precisam ser atendidas. Nessa perspectiva analisemos o que nos apresenta o CD.

Teve um tempo que a gente propôs para o professor que dentro da sala mesmo, ele trabalhasse as dificuldades dos estudantes, mas não deu certo porque são muitos estudantes. Então assim, quando esse algo diferente, mesmo proposto muitas vezes até pelo próprio professor, é muito difícil ele trabalhar na sala pela questão realmente do todo. Então, assim, é mais trabalhado fora de sala. A questão com essas habilidades da leitura, na matemática, que também às vezes lá fora é trabalhado a matemática também, que muitos estudantes não conseguem fazer aquela subtração com reserva. Então, essas habilidades são trabalhadas mais fora do que em sala. E às vezes pelo próprio professor. Já aconteceu também do professor no dia do seu planejamento, tirar aquele estudante para trabalhar com ele porque em sala às vezes ele não consegue (CD - Mesma escola, reduziu para um nível).

Esse relato traz uma justificativa para que as crianças sejam retiradas de sala para um atendimento diferenciado. Mesmo esse coordenador havendo dito anteriormente que a estratégia de organizar a turma em círculo e semicírculo, permitia que o professor consiga dar assistência a todos os alunos. Aqui ele diz que é difícil para o professor atender as dificuldades das crianças na própria sala de aula. Pois, esse atendimento requer concentração e as próprias

crianças podem atrapalhar essa concentração quando chamam o professor. Portanto, nesse trecho é considerado que esse atendimento extra, se daria para atender às dificuldades específicas e que esse tipo de condução é realizado em sua maioria em outros espaços da escola, podendo ser pelo próprio professor quando no seu dia de planejamento, ou por outros profissionais que possam dar esse suporte as crianças.

Percebemos que a ideia de trabalhar com agrupamentos que podem ser: fixos ou móveis, de acordo com as ideias de Zabala (1998), não é uma perspectiva de organização da sala de aula, na visão desse coordenador. Pois, este prefere orientar que o trabalho seja sempre conduzido com os alunos individualmente em sala de aula, ou em outros espaços. Acreditamos que a escola perde, nesse sentido, a oportunidade de aproveitar as vantagens que os agrupamentos proporcionam, que são de acordo com esse mesmo autor: a adaptação aos diferentes níveis, ritmos, estilos e interesses de cada aluno; a realização de atividades diversas sequenciadas, sempre levando em conta a diversidade dos alunos.

Uma outra situação é relatada, afirmando que o reforço no contraturno foi o que proporcionou avanços positivos na aprendizagem de uma determinada criança. E nesse trecho o CE nos diz que:

O estudante avançou quando ele realmente passou a vir no contraturno para o reforço, porque na época a professora já estava quase desistindo, mas quando ele passou a vim para o reforço, que ela começou a usar coisas diferentes, conversar com ele, incentivar a gente elogiava demais ele e fez toda a diferença. Ele despertou o gosto pela leitura (CE - Início da função de coordenador).

Esse é um relato de uma experiência com uma criança que apresentava muitas dificuldades de aprendizagem e não demonstrava interesse em aprender. A escola fez várias tentativas de atendimento com essa criança em sala de aula e até retirando deste espaço, mas o resultado esperado não chegava. Até que a escola conseguiu convencer a família a trazer essa criança para o reforço no contraturno, que até então era o que não havia sido feito. Então, a partir desse momento de reforço no contraturno a criança começou a apresentar interesse pela leitura e obteve um avanço significativo em seu desenvolvimento.

Logo, essa ação do reforço em um horário diferente daquele da sala de aula juntamente com um tratamento diferenciado, pois a professora elogiava a criança sempre que conseguia realizar algo, foram essenciais para que a criança despertasse o interesse e o gosto pelo aprender. Esse gosto e interesse da criança pelo aprendizado é outro ponto que foi considerado muito importante pelos coordenadores escolares. Essa valorização e importância faz sentido, quando relacionamos a afetividade com as ideias defendidas por Wallon (1968)

quando considera que a afetividade possibilita o avanço no campo intelectual e por isso é necessário um ensino que desperte as emoções nas crianças, considerando que quando se estuda algo que se gosta, o aprendizado torna-se mais prazeroso e significativo.

Continuando a análise das estratégias utilizadas pela escola após os diagnósticos dos níveis de aprendizagem dos alunos, trazemos o relato do CC que fala sobre as ações que são realizadas e o que se faz após as primeiras ações realizadas.

Quando chega no outro bimestre que a gente volta a fazer o diagnóstico e o estudante ainda está do mesmo jeito. A gente percebe que o trabalho não surtiu efeito com aquele estudante, tem alguma coisa errada. Ou o trabalho não está sendo direcionado para ele, ou o estudante não está conseguindo acompanhar o trabalho. Então a gente vai buscar outro plano, traçar o que é preciso fazer para melhorar o trabalho com aquele estudante, para que quando a gente faça o próximo ela não esteja igual (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Isso significa que existem situações em que as ações pensadas e realizadas não atingem a todos os estudantes de uma maneira significativa, enquanto algumas crianças evoluem em suas aprendizagens, existem outras que permanecem do mesmo jeito, com as mesmas dificuldades e nessas situações se faz necessário a busca de outras estratégias que contribuam para que as crianças superem as dificuldades e possam construir sua aprendizagem. Essas necessidades de estratégias variadas estão presentes nos estudos de Zabala (1998) e na pesquisa discutida por Soares (2020), na qual cita vários exemplos de estratégias utilizadas pelas professoras, com o intuito de alfabetizar crianças do ciclo de alfabetização. Assim, compreendemos que este coordenador está conduzindo o trabalho pedagógico da escola, de maneira assertiva no que diz respeito a diversificar as estratégias adotadas pela escola.

Outras estratégias que surgiram no decorrer da pesquisa foram a realização de atividades em sala de aula através dos agrupamentos, também, conhecidos como agrupamentos produtivos. Nessa linha de pensamento trazemos o CC que nos diz o seguinte:

Eu acho que depende da maneira que elas conduzem. Se o professor tem uma turma que vai trabalhar em grupo e consegue e tem outra professora que não consegue mesmo sendo a mesma turma. Ela não consegue ser mais objetiva no que ela quer e gera conversa, da conversa vira arenga e não acontece o aprendizado que é o mais importante. [...] Quando a professora consegue dominar a turma para trabalhar em grupo, a gente percebe a interação entre eles, eles ajudam, às vezes até fazem a tarefa pelo outro (**risos**). Quando é um grupo muito grande acaba atrapalhando e é mais fácil conseguir trabalhar em duplas. Mas tem professores que mesmo em dupla, eles não conseguem alguns só conseguem que os estudantes se concentrem se estiverem cada um no seu quadrado. E quando o professor não consegue essa condução em grupos, os estudantes acabam deixando de compartilhar os aprendizados (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Temos aqui uma afirmativa direta sobre a condução do professor em sala de aula, pois o coordenador escolar afirma que tem uma situação de uma mesma turma em que uma professora consegue trabalhar com a turma em grupo e a outra não consegue manter os agrupamentos funcionando de maneira positiva e com resultados satisfatórios. Assim tem professores que trabalham em grupo, em duplas ou individualmente e afirma que quando os agrupamentos são possíveis, as crianças compartilham aprendizados e quando não conseguem essa interação e esse compartilhamento de aprendizado entre os estudantes é perdido. Ideias que culminam com o que afirma Zabala (1998).

Um outro coordenador também considera o trabalho com os agrupamentos existentes na escola e exemplifica como ocorre esse trabalho nas turmas do ciclo de alfabetização, os coordenadores CE e CC nos relatam que:

As professoras de 1º e 2º ano trabalhavam em dupla, aproximando os níveis. Eu sempre via todas trabalhando com os agrupamentos, aqueles que tinham domínio de leitura ela colocava para fazer leitura com aqueles que tinham dificuldades. Ela usava muito esses níveis a favor dela, que, realmente é o correto da gente fazer porque senão, não consegue dar conta de tudo (CE - Início da função de coordenador).

Os professores que conseguem trabalhar em grupo, a gente consegue juntar uma criança com muita dificuldade com uma que tenha uma desenvoltura melhor, nunca deixamos duas com muitas dificuldades juntas, porque não tem como uma interagir com a outra, e a dificuldade vai permanecer do mesmo jeito, mas na maioria das vezes dá certo (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Então, com base nos estudos de Zabala (1998), concordamos com estes coordenadores, quando afirmam que os agrupamentos são uma forma de trabalhar as interações e trocas de experiências entre os estudantes e ainda ajudar aos professores no desenvolvimento das ações em sala de aula que possibilitam realizar um trabalho com todos ao mesmo tempo e atendendo as diferenças individuais das crianças nas turmas do ciclo de alfabetização.

Dentro de uma outra realidade o agrupamento produtivo foi utilizado com um semelhante e com um objetivo diferente. O diferencial era aproximar as crianças de uma comunidade com as crianças da outra comunidade. Pois a partir da reestruturação da oferta de ensino, além das diferenças de aprendizagens que normalmente já encontramos nas salas de aula, ainda houve as diferenças de culturas e as diferenças de aprendizagens a partir dos significados e das práticas diferenciadas de cada escola. Portanto, era necessário criar estratégias de aproximação, respeitando essas diferenças. Seguindo esse objetivo o CA nos relata como buscou essa proximidade entre as crianças.

Então fizemos os agrupamentos por duplas, juntando um estudante da comunidade A com um estudante da comunidade B com o objetivo de confrontar os saberes e um aprender com o outro, o objetivo era aproximar as comunidades e nivelar os conhecimentos. Os estudantes que estavam no vermelho precisavam sair dessa situação e o estudante que estava no verde tinha a responsabilidade de ajudar o estudante a sair daquele nível vermelho. Então o professor explicava as atividades e o estudante que estava compreendendo ia ajudar aquele que tinha dificuldade, mas tinha que ajudar o outro a compreender, porque na hora da correção quem ia pro quadro explicar como tinha resolvido era aquele que havia encontrado dificuldade. E com esse trabalho acabou essa questão de um estudante da comunidade A não aceitar o estudante da comunidade B (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Através desse relato, podemos constatar que o trabalho trouxe resultados positivos, pois as crianças de uma comunidade passaram a aceitar as crianças da outra comunidade e esse era um dos objetivos propostos ao se pensar nos agrupamentos em duplas. Mas também foi exposto outro objetivo, que era nivelar as aprendizagens e fazer com que um estudante aprendesse com o outro, aprendesse mesmo, pois, ao final da atividade cada dupla iria explicar como a atividade tinha sido desenvolvida, ou realizar a leitura do que havia sido proposto e nesse momento aquele que apresentava dificuldades era quem deveria expor o resultado da atividade realizada pela dupla. Percebemos com clareza que o trabalho com os agrupamentos, defendidos por Zabala (1998), trazem realmente resultados satisfatórios e que as crianças, também, aprendem na interação umas com as outras. Podendo ainda essa interação estreitar laços e combater conflitos pelas diferenças, conforme aconteceu no exemplo citado acima.

Em outro trecho, esse coordenador afirma que as crianças que apresentavam dificuldades na escrita passaram a escrever melhor e os que apresentavam dificuldades de compreensão passaram a compreender o que liam, assim podemos dizer que esses agrupamentos em dupla trouxeram resultados satisfatórios atingindo todas as crianças. Ainda podemos destacar um outro ponto importante: os agrupamentos foram pensados não apenas com níveis ou padrões próximos, mas sim, com padrões mais distantes. Como é a situação do estudante que está no padrão vermelho, que é não alfabetizado, formar dupla com uma criança que está no padrão verde, que significa uma alfabetização suficiente. Ou seja, temos um estudante alfabetizado contribuindo com um estudante não alfabetizado.

O que nos leva a defender a visão de Libâneo (2008), quando considera que as interações existentes no processo de ensino e aprendizagem devem ocorrer, garantindo que as culturas de ambos sejam valorizadas e respeitadas. Assim, estamos diante de aspectos considerados importantes na constituição das novas culturas organizacionais, a partir do processo de reestruturação. Que são o respeito e a valorização das culturas já existentes com aquelas que chegam ao ambiente escolar, fundindo-se numa nova cultura própria aquela

instituição de ensino. Sendo essas interações das culturas, intermediadas pela forma de organização dos espaços escolares, através dos agrupamentos entre os alunos com níveis de aprendizagem diferentes e advindos de comunidades distintas.

Ainda retratando sobre os agrupamentos em sala de aula, nos foi apresentado uma outra realidade, proporcionada por esse tipo de organização. Considerando a organização em sala de aula em agrupamentos, vejamos o que o CF nos fala.

Eles conseguiam fazer e trabalhar com os agrupamentos, até mesmo com os estudantes com deficiências, os professores conseguiam inseri-los nos grupos dos demais estudantes, para que houvesse uma interação entre eles, embora as atividades desses estudantes fossem diferentes. Mas a ação era a mesma para todos. E assim, crianças são crianças, às vezes tinham uns atritos, mas depois voltavam ao normal. Tinham essas coisas, mas a condução do professor era legal (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Primeiramente, podemos destacar a importância do trabalho em grupo para proporcionar a integração entre as crianças, fortalecendo a inclusão das crianças com deficiência nas salas de aula e isso é muito positivo. Pois, mostra que a escola está com um olhar voltado para essas crianças e procurar fazer com elas estejam envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da escola. Embora também fique claro que as atividades são diferentes e para um momento específico de trabalho em grupo. Não sabemos até que ponto essas diferenças nas atividades proporcionam, verdadeiramente, essa interação e contribuem com a construção da aprendizagem. Outra observação é que considerando, que as crianças estão com atividades diferentes e precisam trabalhar em grupo. Será que o grupo terá que resolver mais de uma atividade? Ou será que as crianças com deficiência, apenas estão sentadas em meio ao grupo, mas não participam dele?

Buscando compreender como acontece, questionamos ao coordenador. Este explicou que em alguns momentos, as crianças com deficiência realizam a atividade junto ao grupo, mas em outros momentos, eles realizam as atividades com o profissional de apoio ou com o cuidador daquela criança. Assim, a participação das crianças com deficiência, em sala de aula, ocorre mesmo com mais frequência na realização da ação, momento que o professor está realizando explicações e vivências com as crianças como um todo. Quando chega a hora de realizar as atividades, as crianças com deficiência ficam com a orientação do cuidador ou pessoa de apoio. Ou seja, o trabalho em grupo é dividido em dois momentos. Um primeiro ocorre no grande grupo com toda a turma, quando o professor direciona e conduz o momento. Em segundo momento, são formados grupos menores, nos quais as crianças devem interagir e

ajudar umas as outras, construídos as aprendizagens, coletivamente. Nesse momento, as crianças com deficiência não participam dos agrupamentos, elas ficam atendimento, separadamente da turma, com um profissional que o orienta e conduz as devidas atividades. Dessa maneira questionamos: existem inclusão verdadeiramente?

Buscando respostas a esse questionário, trazemos a contribuição do CD que fala sobre a preparação das atividades e afirma que:

Os professores preparam na semana, não é todos os dias é na semana, materiais diferentes para nossos estudantes especiais (refere-se aos estudantes com deficiência). Os estudantes especiais têm essa atividade diferenciada, que é conduzida pelo cuidador que dar essa assistência ao professor na sala, porque o professor prepara e o cuidador dá esse suporte (CD - Mesma escola, reduziu para um nível). Grifo nosso.

Confirmamos, assim, que os cuidadores são os responsáveis pela condução das atividades das crianças com deficiência. Atividades estas que o professor prepara, porém não é sempre que essas atividades são elaboradas. Portanto, fica aqui um questionamento que não foi abordado com os coordenadores durante a pesquisa, que foi: o que acontece ou como acontece as atividades das crianças com deficiência no dia em que não foi possível o professor preparar? Eles fazem as mesmas atividades que os demais alunos? Eles ficam na sala, apenas olhando os colegas trabalharem? Eles são distraídos com brinquedos ou jogos aleatórios, sem nenhuma relação com o que está sendo abordado em sala?

Esses questionamentos ficam para reflexão ou para futuras pesquisas, pois o foco desta pesquisa não era exatamente com as crianças com deficiência. Compreendendo que essa temática necessita de estudos aprofundados e direcionadas para ela, lamentamos que surja em nosso trabalho como um achado da pesquisa, sem muitos aprofundamentos. No entanto, em respeito a esse importante assunto educacional, decidimos trazer os relatos que surgiram, mostrando que esse assunto está presente no ciclo de alfabetização e merece estudos específicos para uma análise detalhada e esclarecedora.

Retornando as diversas estratégias que os coordenadores buscam para atender a todas as crianças e ainda dar uma atenção diferenciada as crianças que apresentam algum tipo de problema ou dificuldade para aprender, os coordenadores destacaram a importância das motivações para esse processo de aprendizagem e assim o CE diz que: “a gente falava muito para os estudantes na acolhida, que eles eram inteligentes e que eles são capazes e através do estudo eles poderiam conseguir, realmente, chegar muito além do que eles pudessem imaginar.

Esse relato nos situa numa ação realizada fora do espaço da sala de aula, é um momento em que as crianças são acolhidas ao chegarem à escola. Normalmente são

desenvolvidas várias atividades ao longo da semana e aqui a coordenação relata que aproveita para incentivar as crianças a estudarem. Afirmando que a escola acredita em cada uma das crianças ali presentes e assim procurar fortalecer a autoestima dessas crianças, assim como a autoconfiança. Fazendo-os acreditar que são capazes e podem ser vencedores através dos estudos para que assim despertem a vontade e o interesse em aprender. E nessa vertente em que a vontade de aprender pode ser significativa no processo de aprendizagem das crianças o CB afirma que:

Tem crianças que têm dificuldades, mas tem vontade de aprender, mas tem aqueles que já sabem ler e escrever, mas a gente não sente essa vontade dele em querer aprender mais, de querer crescer. A gente sempre conversa com os pais, no particular, pedindo para que eles motivem os filhos, estimulem. Às vezes os professores dizem logo que o menino não quer nada, mas a gente percebe que tem deles que são carentes de muitas coisas e nós precisamos ver o estudante além da aprendizagem de leitura e escrita, precisamos ver o estudante no todo. Tem crianças que esperam um abraço, outros que esperam uma merenda, porque nem tomaram café em casa (CB - Mesma escola, mudança de nível).

Nesse relato são levantadas várias situações. Primeiro a questão do interesse das crianças, como mencionado anteriormente, e em seguida são colocadas algumas estratégias utilizadas pela escola para buscar despertar o interesse pela criança em relação ao aprender, e uma das primeiras coisas citadas é a procura pelos pais para que estes conversem com as crianças buscando incentivá-lo. Em seguida é colocado o ponto de vista do coordenador em relação a necessidade de compreensão por parte da escola, da situação de cada criança. Pois, esse coordenador acredita que as crianças têm várias carências e que a escola precisa estar atenta a tais necessidades, para buscar estratégias que possam contribuir com a superação dos diversos desafios que são encontrados em cada realidade. Em terceiro, surge a necessidade de um trabalho com os professores. Uma vez que alguns professores julgam as dificuldades das crianças, simplesmente como falta de interesse, sendo que podem ser outros motivos que atrapalham o processo de aprendizagem ou ainda que provocam a aparente falta de interesse das crianças em aprender.

Estamos diante de uma visão de educação que está baseada nas emoções, trazendo como elementos: o interesse, a motivação e a afetividade. Nessa perspectiva, aludimos as ideias de Zabala (2010), quando afirma que os tipos de comunicação e os vínculos contribuem para que as propostas didáticas concordem ou não com as necessidades de aprendizagem. Nesse interim, concordamos que a escola necessita desenvolver vínculos afetivos positivos para se estabeleça uma comunicação favorável ao processo de ensino e aprendizagem. Nessa comunicação, precisa existir um nível de relação afetiva entre os alunos e os professores e entre



os próprios alunos para que as crianças estejam motivadas e tenham interesse em aprender o que a escola está convidando a aprender.

Numa linha semelhante de pensamento podemos trazer a fala do CA, que nos diz que os professores consideram que:

Alguns estudantes têm interesse em aprender e outros não, eu percebia isso, ouvia essas falas e a gente estava sempre tentando mudar isso de uma forma lúdica, utilizando estratégias de leitura diversificadas e proporcionando que leiam em casa (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Esse relato traz a visão do coordenador, a partir do que ele percebe e das falas dos professores e a preocupação de trabalhar esse interesse ou a falta dele, através de estratégias lúdicas para que se torne prazeroso e não obrigatório. Assim, o relato fortalece as falas que foram comentadas no capítulo IV quando falamos dos significados, pois esse e outros coordenadores, consideram que o trabalho de alfabetização precisa ser realizado através da ludicidade para tornar o ensino e a aprendizagem prazerosa e significativa. Quesito este, que concordamos e elucidamos as contribuições de Morais (2020), considerando a ludicidade como estratégia de atividades mais livres para as crianças, mas mantendo a condição de autores de ensino para os professores. Assim a escola pode e deve orientar e direcionar estratégias diversas, dando liberdade as crianças, para perceberem a presença da língua escrita em situações além do espaço escolar. Conforme ocorre, quando a escola direciona leituras a serem realizadas em casa, na presença dos pais. Porém, é importante salientar que essas leituras precisam ser relacionadas aos interesses das crianças, então, é importante que elas escolham o que levar para ler em seus lares.

Nesse direcionamento trazemos outro trecho do CA que nos diz que existe uma espécie de acordo com os pais.

A gente faz um combinado, pra gente fazer nosso trabalho aqui e eles fazerem o deles lá, pra gente virar aquele jogo ali. A gente mostra, deixa claro que aquele vermelhinho ali, aquele laranja não é legal, então vamos aqui fazer um combinado, vamos dar dois meses pra vocês mudarem esse quadro. De que forma? Vocês irão lá ver quem está fazendo as atividades, tem gente que diz que não sabe ler, e eu digo mesmo assim: “você vai pedir para olhar a atividade, vai perguntar se ele já fez a leitura de hoje, pede pra ele ler para você ouvir e assim vai dar certo” (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Esse acordo, aqui apresentado nos revela que a escola orienta como os pais podem acompanhar seus filhos, como ajudar, mas antes disso já mostrou quais são as dificuldades, quais são as necessidades e porque as crianças precisam dessa ajuda, qual a importância dessa participação dos pais na aprendizagem das crianças. O que nos reporta as ideias de Zabala

(1998), sobre a necessidade da participação das famílias na aprendizagem escolar das crianças. Nesse contexto, ao ler em casa a criança compartilha com a família seus aprendizados ao passo que se constrói, mesmo que sem perceber, uma relação com o uso social da escrita, que nos lembra o letramento, discutido por Soares (2018).

Outros coordenadores também falam sobre essa parceria com os pais, vejamos o que nos diz o CD em relação a parceria com os pais.

A gente procura muito ter esse elo, essa proximidade com os pais. A gente faz visitas, a gente liga para falar sobre a situação do estudante, para pedir também ajuda, porque o trabalho tem que ser contínuo. A gente não consegue só na escola, quando o estudante está no nível crítico, quando ele está mudando de nível, a gente precisa demais dessa ajuda dos pais. Quando ele está no nível muito crítico e crítico, a gente direção, coordenadores e os professores se preocupam muito (CD - Mesma escola, redução para um nível).

A escola se preocupa muito com a situação de aprendizagem dos estudantes e sobretudo daqueles que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem ou que possuem um menor rendimento escolar, então a escola compreendendo que não conseguirá sozinha superar todas as barreiras existentes, busca ajuda dos pais e afirma ainda que o trabalho precisa ser contínuo, ou seja, não pode parar e precisa ultrapassar os muros da escola, se estendendo as casas das crianças. Assim, fortalece a participação familiar na aprendizagem escolar.

Outro coordenador, esclarece mais detalhes desse acompanhamento e dessa contribuição das famílias à aprendizagem das crianças. E assim, trazemos o relato do CC, que explica o passo a passo para chegar aos pais, depois que a escola realiza o diagnóstico inicial.

A gente faz o quadro com as cores, explica aos pais. Depois que mostra tudo e explica o que significa cada nível a gente vai apresentando as fichas, a gente vai apresentando o quadro com as cores de cada criança e vai dizendo, porque fulano está lá, porque fulano está naquela determinada cor? Então vamos conversar para ver o que está acontecendo, para ver se realmente ela vai precisar do reforço. Então a gente busca apresentar o que ele tinha que saber naquela etapa, diz que aquela etapa do amarelo é aquela etapa que ele tem que saber isso aqui e se ele está no laranja ela só está sabendo isso aqui. E ele já deveria estar no amarelo, ou deveria já estar no verde, então a gente mostra cada etapa porque o pai terá conhecimento do que é a deficiência do estudante, não sabe só que o estudante tem dificuldade, ele sabe qual é a dificuldade (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Diante do exposto, é possível compreender que não é suficiente que os pais saibam que as crianças tenham dificuldades de aprendizagem, é preciso mais, é necessário saber quais são as dificuldades apresentadas, quais as possíveis causas desse atraso no desenvolvimento escolar. Precisam saber o que significa cada um dos níveis ou padrões que a escola usou, após os diagnósticos, para classificar cada criança. Precisam ainda ter consciência se realmente é

uma situação que a criança necessita de um reforço escolar ou se um acompanhamento mais próximo, seria suficiente para ajudar aquela criança a desenvolver as habilidades exigidas para que esteja alfabetizada. Confirmando essa situação podemos acrescentar o CA nos relatos quando fala sobre as reuniões de pais e a compreensão deles em relação ao que é apresentado sobre a aprendizagem para as famílias e afirma, com admiração que:

Os pais perguntam na reunião mesmo. Interessante como todo mundo quer saber, tem gente que fica triste mesmo, quando o filho está no vermelhinho. Numa reunião teve pais que perguntaram: "porque tanto vermelhinho no 1º ano se você falou que não é bom?". Então a gente conversou e explicou que no 1º ano é normal, está no início da alfabetização, eles ainda não dominam a leitura e a compreensão e que no final do ano vai mudar e em 2019 nós tivemos uma festa, a maioria, 90%, aprendeu a ler. Então nós fizemos um novo encontro, no qual foi mostrado o resultado e foi muito, muito bom. E os estudantes em 2020 vieram melhores ainda. Se tivessem sido avaliados externamente, não tinha nenhum problema (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Neste relato, o coordenador traz o interesse dos pais sobre a situação de aprendizagem dos filhos e a tristeza que expressam ao saber que não é uma situação confortável, assim como o interesse de compreender os motivos de resultados não satisfatórios para a turma. E ainda é apresentado o que a escola faz diante dessa demonstração de interesse, que é explicar os motivos e deixar claro que esses obstáculos serão superados e ainda que a escola comemora junto aos pais quando o resultado é positivo. Porém, esse relato nos traz ainda um outro ponto que está relacionado à reestruturação, pois esses questionamentos dos pais, essa mudança significativa na aprendizagem das crianças, e essa comemoração ocorre em 2019, primeiro ano, após a reestruturação das escolas municipais. Sendo que em seguida, o coordenador, afirma que as crianças chegaram melhores em 2020, ou seja, percebemos um resultado positivo dessa reestruturação das escolas. Pois houve participação e compreensão por parte das famílias e aprendizado satisfatório das crianças, tanto que isso é percebido no início do ano seguinte. Assim, como podemos ainda destacar as mudanças nas culturas organizacionais desta escola, pois, também, percebemos que houve mudanças na organização de trabalho, de reuniões e acordos com os pais, culminando em resultados satisfatórios para a comunidade escolar.

Ainda analisando a fala do CA, percebemos no finalzinho, que esse coordenador, elucida a relação com as avaliações externas, afirmando que se tivesse avaliação externa a escola não teria tido problema. No entanto, essa preocupação sobre as avaliações externas, estiveram presentes nas falas de todos os coordenadores, quando se referiam ao processo de alfabetização, falando das ações voltadas para a superação dos desafios de alfabetizar. E assim

iremos trazer outros comentários que demonstram essa preocupação, como o relato do CD, que nos apresenta essa preocupação partindo do 1º ano.

Se eu não tiver um bom 1º ano, eu não vou ter um bom 2º ano. Então, procurei dividir a atenção entre o 1º, 2º, 4º e 5º anos, ficou o 3º ano de fora. Mas a professora era muito boa, dava conta do seu trabalho. Procurei fazer diferente, antes da reestruturação era dada assistência para o 2º, 5º e 9º anos (CD - Mesma escola, redução para uma turma).

Nesse trecho, o coordenador vem falando sobre a sua atuação pedagógica dentro da escola e do foco do seu trabalho, então, inicialmente, ele nos diz que sua preocupação estava sempre voltada para as turmas avaliadas, desde antes a reestruturação. Mas, após a reestruturação, havia iniciado um trabalho diferente, organizando-se para atender todas as turmas de uma maneira mais próxima, com exceção da turma de 3º ano. Pois na sua visão a turma do 1º ano precisava de mais atenção, porque seria o 2º ano no ano seguinte e, portanto, seria avaliada. Seguindo o mesmo pensamento para a turma do 4º ano, que seria no próximo ano avaliada no 5º ano. Justificando que o 3º ano poderia ficar um pouco menos assistido, alegando que a professora desta turma era muito boa e que poderia tomar conta da turma, mesmo com atenção menor da coordenação.

Um outro coordenador também revela esse foco na avaliação externa, quando relata uma ação de acolhimento realizada com todos as crianças e afirma que:

A gente faz um momento de acolhida com os estudantes, é uma ação muito bacana. A gente reúne toda segunda-feira todos os estudantes, tanto da Educação Infantil como do fundamental. E tem um dia que a gente levava música. Então levamos uma música do SPAECE, eles adoravam, ficaram agitados. Mas a gente via aquela empolgação, mas ao mesmo tempo era o momento de dar força. Olha gente, esse ano é a turma do segundo ano, vocês já passaram por isso, daqui alguns anos vocês vão estar lá no quinto ano, tendo essa responsabilidade, a gente tinha toda essa fala. E realmente eles realmente deram essa força para os estudantes que iam fazer a prova (CE - Início da função de coordenador).

Notamos que o foco nas avaliações externas é tão forte dentro das escolas, que nessa escola, a hora do acolhimento se transforma no momento de incentivar as crianças a apoiarem aquelas que serão avaliados externamente. Esse foco também direciona a hora do intervalo na escola, quando em outro trecho ela diz que “essa música do SPAECE a gente levava no recreio, colocava a música e entregava a letra da música para eles fazerem fila e contarem”. Ou seja, os de momento de acolhida, de brincadeiras e diversão eram usados para realizar ações voltadas para as turmas que seriam avaliadas, mesmo que a avaliação não fosse uma realidade para todos, mas deveriam participar para incentivar e apoiar aqueles que seriam avaliados. Também, para já irem se preparando para serem também avaliados posteriormente,

quando chegarem nas turmas avaliadas. Nessa mesma perspectiva, os demais coordenadores, também, colocaram suas ações com foco direcionado às avaliações externas, assim como o expressado pelo CF quando afirma que:

A gente se preocupa muito em fazer os simulados, acompanhar a leitura mensalmente, mas a gente acaba focando querendo ou não nas salas avaliadas. O acompanhamento da leitura e o diagnóstico de escrita acontece com todas as turmas, mas essa questão dos simulados era mais com as turmas avaliadas, até por causa do material (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Mais uma vez, estamos diante de ações que são realizadas tendo como foco as avaliações externas. Isso é tão forte que, como o material que a escola dispõe não é suficiente para atender todas as turmas, esse material é direcionado para atender as turmas avaliadas. O que nos leva a perceber que pode até faltar material e ação para as demais turmas, mas para as turmas avaliadas não pode deixar de acontecer. Pois, precisam apresentar bons resultados, e isso é o mais importante. Considerando, essa necessidade de bons resultados nas avaliações externas, outro fator importante é levantado pelo CG, que surge quando está comentando sobre a atuação dos professores em sala de aula e comenta.

Tem professor e tem o professor, tem aquele que quando você fala, ajuda em algo ele já está fazendo e continua seu trabalho, mas tem outros que mesmo você pedindo, insistindo, ajudando ele continua na mesma e infelizmente esses profissionais atrapalham no nosso trabalho, no nosso resultado, porque os resultados vêm aí. No último resultado do 2º ano eu fiquei muito triste (CG - Mesma escola, mesmo nível).

Esse coordenador não se refere especificamente a ações realizadas nas turmas avaliadas, mas faz referência ao trabalho do professor e aos resultados, que inicialmente poderia ser os resultados de aprendizagem da turma ao final do ano letivo. Porém, ao se referir ao resultado específico do 2º ano e expressar sua tristeza, fica evidente que o resultado aqui mencionado é relacionado às avaliações externas. É curioso que, como o resultado de um ano só é divulgado no ano seguinte, até receber o referido resultado, a escola ainda não havia, de fato, percebido que a turma não havia concluído o ano letivo bem, ou ao menos ainda não teria admitido, pois a tristeza só chega com a divulgação dos resultados das avaliações externas.

Diante do exposto até aqui, inferimos que as avaliações externas direcionam as ações e o trabalho pedagógico das escolas. Assim, nos questionamos: as escolas estão realizando diagnósticos iniciais, reunindo professores, pais, direcionando ações e fortalecendo vínculos para atingirem bons resultados nas avaliações externas? E a aprendizagem dos alunos, como um todo, está sendo analisada? Por que a tristeza, apenas quando o resultado chega? A escola não consegue perceber as dificuldades das crianças no decorrer e ao concluírem o ano

letivo? Se percebem essas dificuldades, isso não é um motivo de preocupação e tristeza? Se não tivessem as avaliações externas, estaria tudo bem as crianças não estarem alfabetizadas ao final do ciclo de alfabetização?

Buscando uma reflexão maior a esses questionamos, analisaremos um relato que expressa fortemente esse sentimento de decepção ao receber os resultados.

Particularmente, eu fiquei, assim, um pouco frustrado com a questão da escola Nota dez. Quando vem, a gente espera uma coisa e é outra. É incrível realmente, mas quando a gente faz um simulado, quando a gente faz essa divisão, esse número não foi tão diferente realmente do resultado, até a gente estava conversando: “olha aqui diretora realmente aqui tá a nossa turma”, a gente quer algo melhor, espera algo melhor. É a expectativa. Mas a realidade da turma é essa daqui, quando a gente fazia o apanhado geral, os estudantes ficavam entre laranja e verde claro, laranja e verde claro. Mas a nossa expectativa era outra, a gente trabalhava para atingir essa excelência, mas não era tão fácil. E essa questão dessa escola de excelência, de ser a melhor escola, de ser escola nota 10, a gente ainda não conseguiu, mas que realmente é um desejo de todos (CD - Mesma escola, redução para um nível).

É curioso, que mesmo a escola conhecendo a realidade da turma, sabendo das deficiências de aprendizagem das crianças que estão concluindo o ciclo de alfabetização. Tendo em mãos resultados reais de suas avaliações internas e da situação de aprendizagem dos estudantes, ainda se espera um resultado oficial para se entristecer ou comemorar. Nesses dois casos citados, como o resultado não foi bom, a tristeza e a decepção são então, expressadas. Mas podemos aqui deixar uma reflexão: se os resultados internos mostrassem negatividade e quando as avaliações externas divulgassem seus resultados, esses fossem positivos, a escola ficaria satisfeita? Mesmo sabendo que o resultado não seria real?

Com base nas evidências apresentadas nas contribuições dos coordenadores, supomos que os resultados das avaliações externas são mais importantes do que a aprendizagem real das crianças. A preocupação com a alfabetização é superada pelas avaliações externas. Ou seja, mesmo que as crianças demonstrem ao longo do ano e ao término deste, que possuem dificuldades de aprendizagem e que sua alfabetização está com deficiências, a escola só expressa tristeza ou alegria ao receber os resultados das avaliações externas. Isso se justifica quando analisamos outros depoimentos dos entrevistados, quando mencionam o direcionamento do trabalho pedagógico da escola, como o que o CA nos revela.

Me detive nas visitas nas salas avaliadas, eu sei que isso é errado, eu tenho consciência, mas eu tive que optar, não dava conta de tudo e eu dei prioridade para as turmas avaliadas e os 1º anos porque estava no processo de alfabetização, mas sei que fui insuficiente (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Mesmo tendo consciência de que precisava acompanhar todas as turmas, as turmas avaliadas foram priorizadas em detrimento das demais, embora afirme que também manteve um foco no 1º ano por estar no processo de alfabetização, que esse coordenador considera muito difícil e que por isso precisava também de um apoio maior, mas não impediu que suas ações estivessem sempre direcionadas para as turmas avaliadas. E isso, de acordo com seus relatos, fez com que os professores das outras turmas tenham se sentido abandonados e que quando iam analisar o desenvolvimento das ações realizadas, aquelas que eram das turmas não avaliadas sempre apresentavam um desenvolvimento menor. E isso é exemplificado, quando relata uma ação em que cada professor determinava uma meta a ser atingida com a sua turma, a determinação da meta era para todas as turmas, porém o acompanhamento era diferenciado, vejamos como esse mesmo coordenador explica.

Todos os professores diziam qual a sua meta, quantos estudantes poderiam tirar do vermelho em 15 dias, era a quantidade que cada um determinava, ninguém questionava. Não deixava ninguém de fora das metas, embora eu não acompanhasse todas as turmas. Quem acompanhava as turmas não avaliadas eram os apoios e quando íamos analisar após os 15 dias, sempre eles tinham avançado menos do que as salas avaliadas, tinham o mesmo foco, mas eram menos cobrados, se sentiam abandonados (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Novamente, mesmo com a consciência de que o foco nas turmas avaliadas deixa lacunas nas demais turmas, o coordenador continua dando assistência a essas turmas e atribuindo a responsabilidade das demais turmas a outras pessoas. Reconhece que isso não foi favorável ao trabalho que era necessário, reconhece que havia um abandono, embora estivessem todos incluídos nas mesmas ações. Todos eram instigados a superar os desafios do processo de ensino e aprendizagem, mas, a condução e o acompanhamento eram diferentes e fazia com que os resultados gerais não fossem atingidos por todos. Assim, podemos deduzir que realmente, o foco nas avaliações externas era maior do que o foco na aprendizagem como um todo.

Percebemos ainda que, através da consciência que tinham de que as avaliações externas estavam direcionando seu trabalho pedagógico e as ações da escola. Esses coordenadores trouxeram outras ações, desenvolvidas por parceiros, que precisaram buscar dentro das escolas, na tentativa de substituir ou amenizar a ausência da coordenação escolar. E assim, surgem outros parceiros que mesmo não sendo formados como professores atuavam em ações pedagógicas. Podemos então observar, o que o CD nos diz em relação a estas parcerias nos dois trechos que seguem:

A gente tem dois agentes administrativos, são as cuidadoras, que são grandes parceiras. Geralmente, elas tiram um horário, em que a gente formou uma parceria. Elas acompanham os meninos com deficiência, mas como tem um momento, que os meninos sempre quando chegam, são mais tranquilos, mais calmos e como a gente quer reduzir os muitos críticos da escola. A gente pega ali uma horazinha das cuidadoras, para que seja sistemática, todo dia, ela dê aquele reforço, dê aquele olhar para aquele estudante que está no muito crítico. A gente procura fazer com que seja sistemático, mas na semana, sempre tem alguma coisa, que elas nunca fazem a semana sistematicamente. Mas na maior parte da semana, havia esse acompanhamento (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Sobre a parceria também tem a auxiliar de serviços gerais que tem lá, é uma grande parceira. Ela gosta muito também de tomar a leitura dos meninos, ela vem, faz os afazeres dela, quando ela termina, tira meia hora e como ela não é tão técnica, ela é quem toma a leitura dos meninos no intermediário e no adequado que é para eles não regridam. Ela toma a leitura dos meninos mais avançados (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Nesses dois trechos, percebemos que é atribuído a outros profissionais da escola, funções pedagógicas, realizando ações diretamente com as crianças e deixando por um tempo a sua função de lado. Vale destacar que esses profissionais não possuem formação na área da educação, o que nos deixa em alerta. Será que a tarefa de ensinar, pode ser desenvolvida por outras pessoas, sem a devida formação? Todos podem educar, mas será que todos podem ensinar? Todos sabem ensinar? Buscando respostas a estes questionamentos, vamos analisar as contribuições de outro coordenador, que traz uma situação semelhante e revela que todos colaboram com a aprendizagem das crianças em vários momentos e exemplifica.

No momento que um agente administrativo estava lá numa sala ajudando a fazer uma ação, no momento que estava dando reforço no contraturno, no momento que o auxiliar de serviço estava fazendo uma leitura em pé de porta, estavam todos ajudando. (CE - Início da função de coordenador)

Relato que reforça o que foi mencionado pelo coordenador anterior, no entanto, não foram apenas esses dois coordenadores que expressaram essas situações, outros dois coordenadores também expuseram que é necessário que isso aconteça, e que quando não acontece é porque nem todos os funcionários da escola estão de mãos dadas. Porém compreendemos que cada profissional que está na escola tem funções específicas a desenvolver e ainda que as ações pedagógicas dizem respeito, especificamente, a quem tem formação para trabalhar o processo de ensino aprendizagem. Concordamos que todos podem educar, mas nem todos podem ensinar. Visto que os professores precisam passar por uma formação inicial e continuar em formações continuadas, conforme defende Libâneo (2018). Para que possam aprender e desenvolver as competências, habilidades e atitudes necessária a profissionalidade, de ser professor.



E, quando isso foi questionado, alguns coordenadores reforçaram que com a devida orientação é possível que se obtenha resultados positivos sim, até trouxeram outros exemplos de parceria, como o fez o CD, afirmando que “tem uma parceria muito boa também com o monitor do ônibus, ele também faz esse trabalho, esse suporte de acompanhamento dos meninos, ajuda a tomar a leitura dos meninos, está sempre disponível. Percebemos, então, que os coordenadores consideram normal e necessário que os profissionais que têm outras funções na escola, também sejam inseridos no processo de ensino para o qual não foram formados.

Embora, afirmem que não é que eles ensinem, mas que estejam envolvidos no processo como um todo. Percebemos que nesse momento há uma confusão entre a narrativa da teoria e a descrição da prática, pois quando se refere ao resultado de escola nos padrões nota dez um coordenador afirma que:

Todo mundo realmente se sentia parte daquele sucesso e realmente foi um trabalho em equipe. Não foi só o gestor, não foi só o professor, foi uma equipe de trabalho que juntos cada um dentro da sua função deu a sua contribuição para o resultado obtido (CE - Início da função de coordenador).

Neste relato, o coordenador considera que cada um colaborou dentro de sua função, no entanto em um relato anterior, já citado, havia dito que o agente administrativo ajudava na ação dentro de sala, dava reforço no contraturno e que o auxiliar de serviços escutava a leitura das crianças. Nesse momento, esses profissionais não estão dentro de suas funções, eles estão desenvolvendo ações que devem ser realizadas por outros profissionais, por aqueles que possuem uma formação para desenvolver as práticas de ensino, que são os professores. Temos então, um exemplo claro de uma narrativa de teoria que contradiz a prática e que merece ser refletida, afinal, quem recebe formação para ensinar é o professor e dentro da escola cada profissional tem funções específicas que merecem respeito, e precisam ser desenvolvidas para um bom funcionamento das instituições de ensino.

No entanto, percebemos, que a cultura organizacional da escola mostra seus aspectos e que o processo de reestruturação trouxe interferências na organização da escola voltada para o ciclo de alfabetização. Pois nos deparamos com as diversas estratégias utilizadas para organizar o atendimento às dificuldades das crianças do ciclo de alfabetização e algumas dessas estratégias foram pensadas a partir dessa reestruturação que trouxe novas necessidades e possibilidades. Podemos destacar, inicialmente, as trocas de aprendizagens entre as crianças advindas de escolas, localizadas em comunidades vizinhas, porém com práticas de ensino bastante diferenciadas.

Essa diferenciação nas práticas, foram percebidas, claramente, nos conhecimentos diferenciados apresentados pelas crianças, quando analisadas por única instituição de ensino. Sendo que através do trabalho em grupos produtivos, essas aprendizagens foram trocadas entre as crianças, o que possibilitou uma ampliação de conhecimentos para todos as crianças. Nessa perspectiva trazemos a fala do CA para ilustrar esse ganho através do compartilhamento de experiências, quando afirma que: “Houve uma troca de aprendizado entre os estudantes e hoje a gente percebe que os estudantes que vieram da comunidade B, dominam a escrita cursiva e os que já eram da comunidade B, hoje dominam melhor a parte da compreensão.

Logo, essa troca de experiência, de saberes foi proporcionada pela reestruturação que oportunizou uma aproximação, uma junção dessas crianças em um mesmo espaço escolar e ao perceber as diferenças a coordenação reorganizou a sistemática de trabalho em sala de aula de maneira a permitir o confronto dos saberes, conforme já foi citado anteriormente, e esse confronto resultou em maiores aprendizagens para todos os estudantes, todos aprenderam algo que ainda não dominavam e ajudaram os colegas a desenvolverem novas habilidades, sendo inclusive ampliado além dos conteúdos escolares quando essa mesma coordenadora acrescenta ao seu relato que:

Os estudantes da comunidade A, que tinham mais domínio com a tecnologia, traziam até os celulares escondidos, porque era proibido usar celular na escola. Mas eles traziam para ensinar aos meninos da comunidade B a usar o celular. Depois da aula, das atividades, eles estavam lá ensinando a mexer no celular (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Novas aprendizagens, aprendizagens do currículo escolar e extracurriculares e não direcionadas pela escola, surgem como um resultado positivo e como uma influência das diferentes culturas existentes entre essas crianças. O nos leva a deduzir que o processo de reestruturação, além de influenciar na cultura organizacional da escola, também influenciou nas culturas das crianças e ainda podemos pensar que esse ganho da cultura da modernização que é a tecnologia, trouxe uma ampliação de conhecimentos que foram necessários em um momento posterior que não se imaginava, que foi a pandemia, pois quando a inesperada pandemia nos atinge, sem aviso prévio, as crianças da comunidade B, já estavam mais preparados tecnologicamente, para adentrar nesse novo processo de ensino aprendizagem. No próximo tópico nos deteremos mais profundamente nesta temática da pandemia e das novas práticas. Por enquanto, queremos apenas fazer essa reflexão de que as novas aprendizagens, a

partir da reestruturação, foram além do processo de alfabetização e letramento em si, o letramento digital surge de uma maneira natural entre as crianças.

Um outro coordenador traz revelações sobre as influências da reestruturação, no funcionamento pedagógico da escola, e nesse contexto CC nos diz que:

Os professores conversam sobre as dificuldades dos estudantes, porque são as dificuldades que mais nos preocupam e agora que é só anos iniciais os assuntos são semelhantes. O foco melhorou, a gente procura desenvolver a alfabetização em um determinado tempo, melhorou o meu trabalho, o meu desempenho, eu aprendi muita coisa, pois fiquei apenas com as turmas de 1º a 3º ano, ficou mais fácil de focar (CC – Mesma escola, mesmo nível).

Podemos destacar aqui, as mudanças entre o grupo de professores no que diz respeito a troca de experiências. Mesmo sendo mais voltado para as dificuldades, mas eles estão dialogando sobre dificuldades que são semelhantes. Destacamos ainda o próprio desenvolvimento da coordenação que saiu de um atendimento de 1º a 5º ano e agora está concentrada apenas nas turmas de 1º ao 3º ano, o que lhe proporcionou uma maior aproximação e um maior conhecimento sobre o que é preciso para desenvolver um bom trabalho e alfabetizar as crianças no tempo determinado. Esse mesmo coordenador também acrescenta outros ganhos, vejamos:

E a gente passou a ter espaço amplo para as crianças, antes o espaço era dividido com as crianças maiores e agora era todo o espaço para elas, as menores. E tiveram as professoras que eram da outra escola e as crianças já conheciam e deram credibilidade pra escola (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Além de trazer o ganho da ampliação de espaços para as crianças, que podem ser utilizados para reforço, atividades extrassala de aula, brincadeiras na hora do intervalo. Possibilitando, várias ações que a escola considera importante e que antes ficava complicado porque a escola funcionava com os anos finais, também. Ainda citou que a presença de professores que as crianças já conheciam, facilitou a adaptação das crianças ao novo ambiente escolar, além de possibilitar as trocas de experiências entre professores que ainda não se conheciam profissionalmente, conforme mencionou em outro trecho já abordado no tópico sobre a organização das turmas e alinhamento com os professores.

Outro coordenador nos aponta para a condução das ações desenvolvidas pela escola que passaram por mudanças, nesse contexto o CF destaca que:

As ações agora envolviam todos, porque antes era uma ação para os anos iniciais e outra para os anos finais. Existia uma divisão de projetos, de ações e hoje não, é tudo para um mesmo público, inclusive a hora do lanche tinha uma divisão, primeiro os menores, depois os maiores e só depois o recreio (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Nesse relato, temos a visão de um coordenador que também tinha uma realidade de trabalhar na mesma escola com os anos iniciais e finais. Embora com dois coordenadores, um para cada segmento e mesmo assim, ele considera que a realização das ações melhorou após a reestruturação. Pois, a escola não precisa mais organizar ações e momentos diferentes, as ações agora são as mesmas, para um mesmo público e ocorrem juntas em um mesmo horário e espaço, não necessitando de divisões. Inclusive nos horários de lanche e intervalo das crianças. Acreditamos que, esse tempo estendido de lanche e intervalo, influenciava negativamente, no tempo de sala de aula, pois, considerando que quando a escola usava um tempo para o lanche de um grupo, depois outro tempo para o lanche do outro grupo e só depois era contado o tempo de intervalo, era despendido mais tempo e conseqüentemente esse tempo era reduzido do tempo de atividades em sala de aula.

Também foram apontadas mudanças na organização junto aos professores, e nesse aspecto o CG apontou que:

Ficou mais fácil reunir os professores para planejar e acompanhar o professor, também, passou a ser mais fácil. O objetivo de oferecer uma educação mais focada a determinadas turmas, direcionada aos estudantes e as ações passaram a ser mais fáceis, porque os projetos pedagógicos trabalhados para 1º ao 5º ano são mais fáceis de desenvolver, podemos focar mais na alfabetização das crianças (CG - Mesma escola, mesmo nível).

Esse coordenador também vem de uma realidade de escolas com os dois segmentos do ensino fundamental e com dois coordenadores. Destaca que ficou mais fácil conduzir o pedagógico da escola junto aos professores no que diz respeito aos projetos, as ações, aos objetivos estabelecidos e ao processo de alfabetização em si, pois tudo que a escola realiza passou a ser direcionada a um público de uma mesma faixa etária e os interesses são mais próximos, não há um distanciamento tão grande entre professores e, entre os estudantes. E tudo isso facilita o trabalho pedagógico da escola para que se chegue ao final do processo com melhores resultados.

Um outro coordenador, nos revelou uma mudança relacionada à visão de alfabetização e que interferiu nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e mais precisamente em sala de aula. Nesse contexto o CA nos afirma que:

Houve uma mudança da visão tradicional para a visão socioconstrutivista. Antes da reestruturação a escola trabalhava numa visão tradicional e após a reestruturação se mudou a forma de trabalhar. E hoje as famílias aceitam essa mudança, teve resistências no início porque aqui a visão era bem tradicional mesmo, mas mudou (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Esse relato, representa a visão de um coordenador que estava em uma escola trabalhando nos anos iniciais e com a reestruturação mudou para outra escola. Embora tenha continuado o trabalho com os anos iniciais, encontrou uma metodologia de trabalho bem diferente da qual acreditava e trabalhava na escola de onde vinha. Diante deste contexto, até chegar a essa mudança citada acima, foi necessária uma adaptação e todo um processo de conquista junto aos professores e aos pais. Pois, os pais participam ativamente da vida escolar dos filhos e quando não concordam com a maneira como a escola trabalha, eles questionam e cobram uma justificativa.

Para essa conquista a coordenação realizou acordos, buscou estratégias diversas, elogiou o trabalho realizado pela escola e pelos professores. Mas, sempre procurando espaços para introduzir o trabalho que acreditava, alguns já foram citados ao longo do capítulo anterior e nesse capítulo nos tópicos anteriores, tais como “fizemos os agrupamentos produtivos, juntando estudantes de uma comunidade e de outra”, “todos tinham que aprender a tirar do quadro com letra cursiva, então reuni os pais e expliquei”, com o professor foi feito um acordo em relação ao uso da letra cursiva e ele disse: “vamos fazer do seu jeito, mas esse tradicional de começar com BA, BE, BI ,BO, BU, vai acabar, vamos começar do texto.” No início, não foi fácil essa conquista, mas conseguiu conversando e “sempre dando muita importância ao trabalho dela”, tanto para ela, quanto para a comunidade, pois “o trabalho dela era reconhecido pela comunidade e eu deixava isso bem claro para os pais nas reuniões”. E no final de todo o processo “ela aceitou o acordo, ela usava a letra que ela queria e a gente mudava as ações dentro da sala de aula”.

Assim, temos aqui algumas situações de negociação e de estratégias, usadas pelo coordenador para buscar uma aceitação no seu trabalho e na metodologia que acreditava. Percebemos que obteve resultados positivos, embora tenha sido necessário abrir mão de alguns aspectos que considerava importante, mas eram negociações e por isso cada lado cedeu um pouco, mas no final a mudança de prática aconteceu e foi aceita por todos, mostrando que todos os esforços foram capazes de superar os obstáculos enfrentados.

Neste tópico, tivemos a oportunidade de analisar vários pontos sobre a prática do processo de alfabetização que é desenvolvida nas seis escolas da rede pública do município de Pindoretama. Percebendo as interferências que as culturas organizacionais destas escolas sofreram após a reestruturação da oferta de ensino, pois algumas ações só surgiram ou foram melhoradas após a reorganização da oferta de ensino nas escolas públicas municipais.

Podemos destacar, como influenciadores das práticas de ensino os significados atribuídos à alfabetização no capítulo anterior e dentre as práticas é possível pôr em destaque algumas que foram analisadas neste tópico, tais como: o diagnóstico inicial realizado para conhecer os níveis de aprendizagem das crianças e que continuam sendo realizados ao longo do ano para acompanhar a aprendizagem dos estudantes; as diversas estratégias utilizadas para trabalhar as dificuldades de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; o reforço escolar que precisa ser sistemático, no contraturno ou no horário normal de aula; os atendimentos as crianças com deficiência e o foco nas avaliações externas. Sendo que este último norteia boa parte do que é realizado nas escolas e permaneceu com toda a força após a reestruturação, pois já existiam antes e permaneceram, pois o foco são os resultados das avaliações externas. Supomos que esta concentração, chega a superar o olhar para as reais necessidades de aprendizagem e de construção do sistema de escrita alfabética.

No entanto, precisamos situar nossa pesquisa no tempo real. Assim percebemos que além da reestruturação que trouxe mudanças significativas na constituição das novas culturas organizacionais das escolas. Na qual foram mantidas culturas já existem, foram acrescentadas outras que chegaram e ainda houve a constituição de novas culturas que surgiram dos conflitos entre as anteriores. Porém, apesar de todas essas mudanças e adaptações, passamos por uma mudança inesperada e desafiadora que é a pandemia, provocada pelo novo Coronavírus. Portanto, passaremos, no tópico a seguir, a analisar as práticas que surgiram a partir desse novo contexto vivenciado pelo mundo inteiro.

### **5.5 Alfabetizando na Pandemia: novas práticas**

Estamos imersos a um novo contexto que nos foi imposto pela pandemia, ocasionada pelo novo Coronavírus, e como explicitado na metodologia a pesquisa passou por mudanças para que fosse possível sua execução dentro da atual realidade vivenciada pelas escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas. E nesse contexto, não podemos trazer a análise dessa pesquisa sem mencionar as mudanças que a pandemia proporcionou no processo de alfabetização das escolas envolvidas na pesquisa. Pois, a partir da pandemia as culturas organizacionais das escolas passaram por uma nova mudança, considerando que as escolas já haviam sofrido alterações em suas culturas organizacionais, a partir do processo de reestruturação da oferta de ensino.

Destacamos que, para algumas escolas, esse processo ainda estava bem recente, ainda estavam em processo de adaptação, a pandemia chegou de surpresa e obrigou que uma nova cultura organizacional passasse a ser pensada e planejada. Trazendo característica que eram totalmente novas ou reacendendo outras que estavam adormecidas ou pouco utilizadas pelas e nas escolas públicas municipais de Pindoretama. Como a questão de tecnologia, que não era novidade. Há muito tempo, era necessária, mas ainda distante da realidade das escolas de uma forma geral, tanto que entre os sete coordenadores escolares participantes da pesquisa, apenas um coordenador menciona que já fazia uso das redes sociais com os pais e o CD nos explica que:

Antes da pandemia já havia sido criado o grupo dos pais, tinha um grupo com todos os pais. Com a pandemia, foi criado o grupo geral e um grupo por turma. E já serviu bastante para criar aquela proximidade, aquela participação, aquela interação no segmento escolar, mas ainda sinto falta de muitos pais (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Esse coordenador nos revela que a escola já estava buscando uma maior interação com os pais e havia criado esses grupos de WhatsApp, para ajudar na comunicação entre a escola e os pais. Quando a pandemia chegou, os grupos foram ampliados, pois foi necessário criar um grupo para cada turma, incluindo pais, estudantes e professores, uma vez que as aulas passaram a ser ministradas, no município, através dessa ferramenta. Nesse espaço de comunicação, não pensado como ferramenta pedagógica, mas adaptado de acordo com a realidade, as condições e as necessidades agora existentes, os professores postam as atividades a serem realizadas naquele dia.

Porém, percebendo que isso não era suficiente para ensinar, ao longo do tempo outras estratégias foram sendo pensadas para conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Estratégias essas, que procuraremos trazer ao longo deste tópico. No entanto para a utilização desses grupos e de outras estratégias surgiram alguns obstáculos, tais como o uso e o acesso da internet e a disponibilidades de equipamentos eletrônicos por parte de todas as crianças. As escolas tiveram que buscar outras alternativas para aqueles que não possuem acesso à internet ou aos equipamentos, como nos revela o CB:

Agora é tudo pela internet, mas se ele não tiver internet eu tenho que levar impresso. Depois eu tenho que ter um retorno daquelas atividades e muitas vezes eles não dão retorno e a gente vai ter que ir buscar, na casa deles. Mas, às vezes, não estão feitas (CB - Mesma escola, mudança de nível).

Partindo desse relato, podemos perceber que o acesso à internet foi um obstáculo enfrentado, pois nem todas as famílias possuem esse acesso. Mas, a escola buscou outras estratégias para chegar até esse estudante através das atividades impressas, e isso não foi suficiente. Considerando que muitas vezes a escola além de produzir e disponibilizar as atividades ainda tinha que ir entregar as atividades e mais ainda, tendo que ir em busca do retorno para verificar se as crianças haviam respondido o que foi direcionado pela escola e dentro desse contexto, esse mesmo coordenador ainda acrescenta que:

Não é apenas a falta de internet não. Não é só usar internet como desculpa para dizer "ah meu filho não fez porque não tinha internet, não é. Eu estou falando aqui com duas mães que têm internet toda hora e desde ontem não tenho retorno da atividade. Ontem à noite, a gente teve contato com uma, já entrei em contato com as duas. Uma já me respondeu, a outra não me respondeu. Então, a gente sabe que não é fácil, a preocupação aumentou (CB - Mesma escola, mudança de nível).

Nesse trecho, o coordenador relata que a preocupação com a aprendizagem das crianças aumentou e que a escola precisa de novas estratégias, de novas práticas para chegar até as crianças, para conseguir que as crianças realizem o que a escola está propondo. Porém, para isso a participação dos pais é fundamental, a escola ainda necessita de estratégias para que as famílias colaborem com esse novo contexto educacional, que não tem sido fácil porque alguns pais colaboram, retornam as atividades e outros, mesmo com acesso à internet, não retornam. Compreendemos que a escola necessita ficar em contato direto, pedindo a colaboração das famílias. Assim, aumentou não só a preocupação, mas o trabalho também. E a partir desse contexto, com base nos estudos de Libâneo (2008), aferimos que houve uma nova reestruturação, provocada pela pandemia, atingindo a organização que havia nas escolas e gerando uma nova cultura organizacional, que trouxe também novos significados e novas práticas de alfabetização, como o que foi citado pelo CA, afirmando acreditar que:

A partir de agora a gente tem que se acostumar, que a alfabetização vai acontecer com as crianças dentro de casa. Alguns professores não acreditam que é possível, mas eu acredito que sim, que eles conseguem. Exemplo: Eu faço uma videoconferência, mostro uma lista de animais e vou perguntando que animal é esse? Começa com que letra? Com que sílaba? E assim continua mostrando as figuras, as palavras, as sílabas e as letras. Eu acredito que é possível sim, com as parcerias dos pais (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Nesse relato, temos uma pequena descrição de como conduzir o processo de ensino e aprendizagem nesse novo formato que se desenha na educação e surge um novo elemento que é a videoconferência. Sendo que este elemento será o meio que proporcionará aos professores e estudantes manter uma aproximação, mesmo estando distantes, e assim possibilita



que a alfabetização aconteça. No entanto nem todos os professores acreditam que é possível alfabetizar fora do ambiente escolar, já o coordenador escolar acredita que sim e acrescenta que é possível, desde que haja a colaboração dos pais.

Portanto, compreendemos que a escola, agora, além de traçar novas estratégias para atender as crianças no seu processo de alfabetização, precisa ainda, estabelecer parcerias com os pais, principalmente nas turmas do ciclo de alfabetização. Pois, as crianças são pequenas, precisam de atenção, de acompanhamento constante, não possuem em sua maioria aparelhos celulares, tablets ou outros equipamentos que precisam ser usados durante a aula. Mas, nem todas as famílias possuem condições de participar da aula através de videoconferência ou grupos de WhatsApp. Então, a escola buscou alternativas que também necessitam da parceria com os pais. E nessa perspectiva de uma aproximação entre escola e família o CF nos relata que:

Depois da pandemia eu passei a saber onde moram muitos estudantes, pela necessidade das atividades chegarem até eles. Mas, antes eu não conhecia muito. Na verdade, a gente se prendia, a gente acaba se prendendo muito aos muros da escola, do que ir ou ter uma equipe que fosse até a casa do estudante pra falar, pra saber o que está acontecendo. Muitas vezes a gente acaba se prendendo muito. E tinha também pais que a gente até conseguia conversar, eles vinham à escola, mas o problema não era resolvido, permanecia (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Fica evidente que a escola não mantinha uma aproximação muito favorável com as famílias e a partir da pandemia do novo Coronavírus, houve uma necessidade de buscar essa aproximação. Compreendemos, que a escola já sentia essa necessidade, mas agora era maior, mais urgente e fez com que a coordenação saísse dos muros da escola e fosse a busca dessas famílias. Pois, agora não tinha mais o estudante presente para mandar um recado, não tinha mais um outro profissional que realizasse o contato, as ligações telefônicas não estavam dando certo, alguns pais não possuíam WhatsApp, não tinham acesso à internet.

Então, sair da escola e andar na comunidade procurando os pais daquelas crianças que a escola havia perdido contato era a última solução. Isso proporcionou uma maior aproximação da escola com as famílias, fazendo com que a coordenação conhecesse melhor cada família e também alterando a organização de trabalho da escola, modificando a rotina da coordenação. O que nos conduz refletir sobre o exposto por Teixeira (2002), quando trata da cultura organizacional da escola e elucida a importância do envolvimento de todos os agentes da comunidade escolar.

Considerando algumas dessas mudanças o CB nos diz que:

Com a pandemia, a rotina mudou totalmente. A questão do registro das aulas não é mais do jeito que era. O que é o registro, hoje? É eu tentar acompanhar os grupos, ver quem está fazendo as atividades, quem não está. Ver quem são os estudantes que estão faltando. Então, assim, essas coisas eu anoto, porque eu achei importante para que eu deixasse no meu caderno e quando chegar alguma coisa, eu saber (CB - Mesma escola, mudança de nível).

Fica aqui registrado como a rotina da coordenação foi alterada, agora os registros são outros, o acompanhamento também mudou, o foco do que deve ser observado não é mais o mesmo. Tudo se volta sobre a realização ou não das atividades, quem está dando as devolutivas, quem não está, quem está no processo on-line, quem precisa receber atividades impressas, quem a escola conseguiu contato, quem a escola não sabe onde está. Enfim são novas preocupações como afirma em outro trecho o mesmo coordenador:

O trabalho aumentou sim, porque a minha preocupação hoje é bem maior. Porque se ele não tiver internet eu tenho que levar impresso, depois eu tenho que ter um retorno daquelas atividades e muitas vezes eles não dão retorno. A gente vai para lá pegar de novo, às vezes as coisas estão rasgadas (CB - Mesma escola, mudança de nível).

Além de aumentar a preocupação com a realização de atividades, também houve aumento no trabalho o que antes se resolvia em sala de aula, em reuniões, em conversas na escola, hoje muitas vezes é necessário um acompanhamento mais no individual. Mesmo com os grupos de WhatsApp, com o envio de atividades on-line, com a entrega de atividades impressas na escola, ainda é preciso, em muitos casos que a escola na pessoa do coordenador vá até as casas das crianças, tanto para entregar, quanto para receber as atividades. Pois, tem aqueles que não vão receber, nem devolver as atividades na escola e diante da situação o coordenador assume essa responsabilidade.

Percebemos que, em alguns casos, esse contato era mais uns obstáculos, pois o coordenador não conhecia todas as famílias, não sabiam onde moravam, seja porque mesmo sendo da comunidade não se tinha o hábito de realizar visitas às famílias, como o citado anteriormente pelo CF, ou porque com a reestruturação a escola passou a atender famílias de outras comunidades e como esse processo da reestruturação ainda era recente não havia sido possível conhecer e localizar todas as famílias, como cita o CG:

Eu pedi uma licença de três meses no início de 2020, que saiu em fevereiro, eu voltei em maio, então quando eu voltei a pandemia já estava, então assim essa base toda ainda em 2019, para mim foi difícil, porque não deu para mim conhecer todas as famílias, fortalecer os vínculos. E em 2020 quando começou a pandemia, ficava difícil saber quem eram os estudantes, onde moravam, a gente pedia ajuda a quem conhecia para entregar as atividades daqueles que não vinham pegar (CG - Mesma escola, mesmo nível).

Neste caso, além da reestruturação da oferta de ensino que havia iniciado em 2019, portanto apenas há um ano antes da pandemia, o coordenador havia se ausentado no início do ano de 2020 e ao retornar já encontrou a escola com essa nova realidade de trabalho. Isso, dificultou ainda mais o contato com os pais, com as crianças e não bastava apenas manter o contato, era necessário estabelecer vínculos de confiança e cumprir com novas responsabilidades. Porém, mesmo com esses obstáculos a escola conseguiu com a ajuda de outras famílias que conheciam e moravam perto e, assim, essa parceria foi sendo estabelecida ao longo do ano letivo de 2020. Além desse contato para entrega de atividades, também, era necessário a realização de ações em que houvesse a participação dos pais, para que acontecesse conforme o planejado, como exemplificado pelo CA:

Meu trabalho de 13h às 15h é ligar para os pais que não estão dando retorno diariamente e fazer a leitura através de videoconferência para ver como está a leitura dos meninos, mas não faço com a turma toda. Eu tiro uma média da turma, exemplo: uma turma de 30 estudantes eu só faço com 10 ou 15 estudantes, nada mais que isso. E o restante é o professor quem faz. Eu faço só para ter uma ideia de como está a turma na minha visão, se melhorou, se está estável, se regrediu. E a gente percebe que está estável, era pra está melhor, se a gente tem o projeto de leitura que temos (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Nesse trecho, o coordenador explica que o contato com os pais era para além de cobrar as devolutivas das atividades, era também para realizar leitura com as crianças e para isso eles precisavam dos pais, porque “as crianças não tinham celular, o aparelho usado era do pai ou da mãe. Então, tinha que combinar com eles” CA. Fica ainda esclarecido o objetivo da ação, que era acompanhar a leitura das crianças e perceber como está essa leitura, percebendo se houve melhora. No entanto, o coordenador não realiza com todas as crianças, pois, quem deve realizar com a turma toda é o professor, o coordenador faz com uma amostra para ter noção da evolução da turma e da situação de aprendizagem. O que nos leva a relacionar essas ações, à ideia da função do coordenador pedagógico, anunciada por Souza (2004), afirmando que o coordenador deve organizar, orientar, harmonizar e acompanhar processo de ensino aprendizagem, desenvolvido pela escola.

Além dessas características, os resultados dessas observações e de outras serão pauta de encontros com a coordenação e os professores. Diante disso o CA explica que nesses encontros com os professores.

Conversamos sobre os instrumentais de planejamento e acompanhamento das atividades dos estudantes, tirando dúvidas e para ver quem são os estudantes que não estavam dando devolutivas de atividades, para que eu pudesse entrar em contato com as famílias e saber o que estava acontecendo. E ainda conversávamos sobre as

situações de aprendizagem das crianças, as ações realizadas e o que precisávamos fazer para melhorar (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Esses encontros com os professores, ocorrem constantemente, quinzenalmente para alinhar as ações, analisar o que está acontecendo, se está sendo possível realizar tudo, se está dando certo, como estão as devolutivas das atividades, entre outros pontos que foram destacados. Após todo esse momento a escola se organiza, mantendo as ações, mudando o que não está dando certo ou não está sendo possível e planeja como superar os obstáculos ainda existentes. Sempre levando para as famílias, pois agora são elas que estão acompanhando e conduzindo muito do que é orientado pela escola.

Um outro coordenador também relata sobre o acompanhamento realizado junto aos professores em outro formato, para o CC esse acompanhamento acontece assim:

Como tudo agora é remoto, a gente acompanha muito pelo telefone. O que as meninas vêm fazendo, o que as meninas vêm recebendo. Para poder eu colocar em prática junto com elas e, aí o que não fica legal, a gente modifica, remodifica (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Esse atendimento pelo telefone é através do grupo de WhatsApp, no qual os coordenadores também participam e podem realizar esse acompanhamento da condução pedagógica do professor nas turmas, da devolutiva das atividades pelas crianças. Assim, podem acompanhar o que está sendo realizado e o que está dando certo, para também avaliar as ações e planejar novamente o trabalho que precisa ser feito. Esse mesmo, o coordenador também explicitou que além desse atendimento por telefone, conseguiu realizar reuniões em dois formatos que foram:

Pela internet, eu consegui reunir as meninas pra gente discutir o que é que estava dando certo o que não estava. A gente conseguiu fazer isso por umas três, quatro vezes já. E presencial consegui fazer com 4 professoras e depois com duas professoras, lá na escola, porque tem uns dias que eu estou indo pra escola (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Dentro dessa perspectiva de reuniões, fica claro que ocorreram on-line e em alguns momentos também foi possível realizar no formato presencial, mesmo que reunindo grupos menores. E nessa perspectiva de divisão outro coordenador explica como foi feita a divisão dos grupos, assim o CE considerando o período de pandemia, relata que:

A gente dividiu em grupos. Primeiro a gente chamava Educação Infantil pra gente se reunir e conversar sobre o que está acontecendo e precisa ser feito. Então a gente chamava só o primeiro segmento, depois a gente chamou a turma do fundamental (CE - Início da função de coordenador).

Assim, os atendimentos aos professores durante a pandemia foram realizados através de acompanhamento nos grupos de WhatsApp das turmas, de reuniões on-line e presencial. Sempre com o objetivo de avaliar as ações e pensar em outras estratégias para que fosse possível conduzir o processo de ensino e aprendizagem de maneira positiva, mesmo estando vivenciando a pandemia e desenhando um novo formato de ensino. E esses acompanhamentos, também, aconteceram através de WhatsApp individual do professor e ainda através de grupos apenas com os professores para tratar de assuntos do cotidiano, nesses dois últimos formatos temos os relatos do CB e do CC:

Eu não falo muito com o professor no grupo, falo mais no privado sempre que preciso conversar com cada professor, pois assim não gera nenhum tipo de situação difícil (CB - Mesma escola, mudança de nível).

A gente tem um grupo eu e as professoras que eu acompanho. Onde a gente vê justamente o trabalho que a gente vem desenvolvendo, esse feedback, de superação dos estudantes, das crianças evoluindo (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Temos aqui duas descrições diferentes de atendimento, um coordenador tem o grupo com os professores, mas prefere manter um contato mais individualizado atendendo no privado de cada professor e justifica que essa ação evita que surjam situações que possam ser desagradáveis para alguém. Para o CC o atendimento acontece mais no grupo, pois através do grupo os professores postam o que estão realizando, os avanços que percebem das turmas e assim todos podem conhecer o trabalho de cada um, podendo assim compartilhar as ações que estão dando certo para cada turma.

No que diz respeito aos encontros de reuniões com os professores, inferimos que os coordenadores, conseguiram, mesmo com a pandemia, manter o direcionamento e o acompanhamento, inerentes a sua função. Quando o CB, traz o uso do atendimento individualizado, no acompanhamento aos professores, podemos analisar que esse coordenador deve ter motivos reais para tomar essa atitude. No entanto é importante ressaltar que os conflitos em grupos de trabalho são inevitáveis e precisam ser superados, como se posiciona Nunes, Costa e Fernandes (2012). Portanto, esse coordenador pode estar perdendo a oportunidade de socializar experiências, dentre seu grupo de professores. Oportunidade esta, que estar sendo aproveitada pela maioria dos coordenadores, pois relataram situações de momentos em que os professores podem compartilhar suas experiências, fortalecendo o trabalho em equipe.

Dentre as ações desenvolvidas na escola, o CA havia comentado anteriormente sobre um projeto de leitura, que ele explica em outro trecho e nos revela que o projeto é desenvolvido semanalmente, da seguinte maneira:

Uma vez na semana os estudantes gravam um vídeo ou áudio, fazendo a leitura de um texto que o professor enviou. O professor escuta e analisa como está a leitura do estudante e orienta as famílias em que a criança precisa melhorar e o que, e como fazer para ajudar (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Esse projeto de leitura é realizado em todas as turmas e os textos são adequados à situação de aprendizagem e níveis de leitura da turma, havendo um acompanhamento direto dos professores e das famílias. Pois, para as famílias a participação não é só gravar e enviar, eles também recebem orientações do que fazer para ajudar as crianças. Para os professores, cabe a responsabilidade de ouvir, analisar e orientar como as famílias podem ajudar as crianças a melhorarem na leitura. Portanto, compreendemos que é um projeto que só acontece se houver, verdadeiramente, uma colaboração das famílias e dos professores. Por isso, elucidamos que essa é uma das novas práticas desenvolvidas durante o atendimento remoto. Mas, podemos ainda citar outras práticas desenvolvidas remotamente para atender as necessidades das crianças e assim o CA revela uma outra ação realizada na escola, trabalhando a escrita:

No 1º ano eu orientei assim, e elas fizeram: vamos fazer uma videochamada e vamos pegar figuras, figuras grandes e vamos mostrar e perguntar às crianças que figura é essa. Depois pede para eles escreverem o nome da figura, vai pronunciando e eles escrevendo, faz com poucos estudantes, um de cada vez (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Novamente a videochamada está presente, desta vez para trabalhar com a escrita, pois na ação citada anteriormente essa prática era usada para trabalhar a leitura. Percebemos, assim, que a escola realmente buscou estratégias para trabalhar o processo de alfabetização no formato que o município chamou de remoto. Embora fique também implícito que houve um aumento de trabalho tanto para os coordenadores, conforme comentado anteriormente, como para os professores, pois agora são realizados momentos de videochamada individualmente. Outras ações surgem na fala do CE, quando se refere a força do professor, que a pandemia mostrou.

O professor teve que se reinventar. Ele teve realmente que mudar suas ferramentas de trabalho e nós já utilizava, mas não com a intensidade que é hoje, que é a tecnologia e ter que criar grupo de WhatsApp, teve que gravar aula, fazer filmagens. Realmente foi um ano desafiador. Mas a gente mostrou que o professor, ele tem uma força muito grande e conseguiu mudar as estratégias para poder estar perto do estudante, mesmo longe, está perto do estudante. Eu achei assim, só mostrou mesmo a nossa força enquanto professor (CE - Início da função de coordenador).

Percebemos, através desse relato, quantas coisas os professores passaram a realizar após a pandemia. Vale ressaltar que muitas dessas ações são novas ou agregam uma nova maneira de fazer, aqui é citadas algumas como: a gravação de aula através de vídeo, isso

representa uma inovação com o uso da tecnologia. Pois, até então as aulas eram dadas ao vivo e agora o professor precisa gravar sua aula, para depois postar e isso representou um grande desafio para a maioria dos professores. Considerando que não tinham o hábito de gravar vídeos, muito menos dando aula, sendo necessário uma série de apoios, tentativas, aplicativos para edição de vídeos, desprendimento do que era hábito e aceitação do novo.

Tudo isso mostrou o quanto os professores e coordenadores tiveram que fazer para manter a educação ativa. Assim, podemos nos referenciar em Nunes, Costa e Fernandes (2012), quando afirmam que os conflitos colaboram para as mudanças. É, pois, justamente isso que ocorre, diante dos conflitos impostos pela pandemia, as inovações pedagógicas surgiram, superando os obstáculos.

Esse coordenador, mostra como aumentou o trabalho dos professores e nos diz que:

No momento que nós estamos vivendo, os professores estão trabalhando muito. É acompanhando, é gravando aula, é preparando um cartaz para preparar aquele vídeo. Tem que está acompanhando aí realmente todos os dias, no grupo de WhatsApp, vendo o que está fazendo, colocando a lista dos estudantes. Porque nos nossos grupos, a gente orientou muito pro professor que está ali presente, dentro do seu horário, das uma às cinco, que esse horário você está ali para quando o pai fizer uma pergunta você está ali para responder. Tem também o dia da leitura, que eles organizam dentro do grupo, o dia da leitura, o dia D (CE - Início da função de coordenador).

Percebemos, que não basta gravar o vídeo e postar no grupo, existem várias outras atividades que devem ser realizadas antes e depois dessa postagem. Antes da gravação, o professor, precisa planejar o que e como será gravado, preparar os materiais que irá utilizar. Depois grava o vídeo, posta no grupo e precisa estar no acompanhamento durante todo o horário que seria destinado a aula, caso estivessem no modelo presencial. Respondendo as possíveis dúvidas, ao mesmo tempo que precisa realizar as demais ações planejadas pela escola, ou ainda atender de forma diferenciada a estudantes e pais que apresentam situações diferentes, como o CC nos revela:

Tem aquela outra criança que o pai só atende se for individual. Aí aquele colega P1, às vezes, eu não sei se é por maldade, o que é. Mas ele acaba as vezes não ajudando, não dando aquele feedback. "Fulana, lembra de colocar atividade para aquele determinado estudante, porque o pai dele, a mãe dele ou quem é responsável por ele, só atende no privado. E isso às vezes passa despercebido, não é porque o P2 não queira fazer, mas é porque às vezes acaba esquecendo, é normal (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Nesse relato, percebemos que existem crianças que os pais só aceitam interagir com os professores individualmente, provavelmente porque os pais não aceitam as crianças participarem de grupos e também o pai não quer estar no grupo de WhatsApp da turma da

criança. Então, os professores precisam estar atentos para que o atendimento individual também seja realizado todos os dias, ou seja, tudo que é colocado no grupo de WhatsApp da turma, precisa ser enviado individualmente para as crianças que se encontram fora dos grupos. Surge aqui uma outra questão que é a necessidade de colaboração entre os professores que trabalham com essa turma e nem sempre há essa colaboração como é também, explicitado por esse mesmo coordenador em outra situação:

Eu tenho uma criança que ela não tem internet, eu atendo na escola, então às vezes eu preciso está pedindo a P1 para lembrar a P2 que aquela criança participa. E ela tem que saber, que aquela criança também participa das atividades e precisa daquele companheirismo (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Alguns atendimentos individuais são ocasionados por escolha dos pais, em não participarem dos grupos, conforme foi explicitado anteriormente. Outras individualidades existem, porque as crianças não têm acesso a internet e a coordenação marca e atende na escola. Porém em ambas as situações há uma necessidade de colaboração entre os professores P1 e P2 e o coordenador para que as informações sejam devidamente repassadas e registradas, pois esse mesmo coordenador em outro trecho, cita questionamentos em relação aos professores: “como é que elas vão alimentar a ficha de consolidação? Como é que elas vão ter essa parceria? Como é que a P1 e a P2 vão saber que aquela criança participou da atividade delas?”. Assim, estamos diante de conflitos que surgem no cotidiano escolar e que o coordenador precisa conciliar, para que as mudanças ocorram, conforme explicitam Nunes, Costa e Vasconcelos (2012).

Logo, essa falta de parceria pode dificultar na hora dos professores registrarem, quais crianças estão recebendo as atividades e dando as devidas devolutivas, influenciando, inclusive no conhecimento que o professor precisa ter em relação a sua turma e a cada criança pela qual é responsável. Esse conhecimento é necessário, para que se busque alternativas de atendimento e mantenha o coordenador ciente da situação atual de cada turma.

Outro coordenador também revela que percebeu a não realização de ações planejadas da maneira como deveria acontecer, como nos revela o CA.

Eu percebi que não estava como deveria, que nem todos estavam enviando os áudios de leitura e era pra está melhor, por isso agora a cada 15 dias o professor vai analisar a turma toda, através de videochamada e dar o feedback para a família. Outra coisa é que após a leitura, o professor tem que pegar de três a cinco questões para fazer com o estudante para ver se ele está compreendendo o que está lendo (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Nesse trecho, não há uma falta de informações entre os professores, e entre professor e coordenador. Mas, há uma falha na realização do projeto de leitura que havia sido



citado anteriormente. Esse projeto ocorre através da gravação de vídeos e áudios pelas crianças e enviados às professoras. No entanto, muitos não estavam enviando os vídeos e ou áudios e os professores deixaram passar, não cobraram, nem comunicaram a coordenação. Partindo dessa falha a coordenação estabeleceu um prazo de 15 dias para que o professor analise a turma toda e modificou a maneira como será ouvida a leitura, agora não será mais a gravação de vídeos ou áudios, será uma videochamada com cada criança. Na qual, o professor, além de ouvir a leitura, ainda verifica se a criança está compreendendo o que leu.

Isso mostra que não foi apenas modificada a forma como a ação será conduzida, essa ação também foi intensificada e acrescida em atividade e objetivo. Antes, se analisava apenas a fluência leitora, agora também é verificada a compreensão sobre o que foi lido. Portanto, aferimos que nessa situação o coordenador atua diretamente no conflito existente. Muda a condução da atividade, orienta novas estratégias e estabelece prazos, buscando superar os desafios que surgiram, diante da ação planejada.

Diante das ações voltadas para as crianças, do acompanhamento ao trabalho dos professores, da análise do que está sendo realizado e se está obtendo ou não sucesso, da participação dos pais, da colaboração entre os professores e de tudo que foi exposto até aqui. Percebemos, que muitos desafios foram enfrentados, e que as escolas foram buscando alternativas diversificadas para atender as necessidades existentes. Portanto, veremos alguns relatos que nos falam sobre os resultados obtidos durante esse período da pandemia. Iniciando com o que nos foi dito pelo CA:

E deu certo, porque os estudantes que só conheciam letras terminaram o ano lendo palavras, os que liam palavras e frases conseguiram ler frases e textos. Então a aprendizagem aconteceu, embora seja muito, muito, muito difícil. Apenas uma turma de 1º ano, que ainda permaneceu com muitas dificuldades, teve poucos avanços. No caso deles, trabalhamos com atividades diferentes, porque eles não acompanhavam as mesmas atividades que as outras turmas, mas eles não realizavam as atividades todos os dias, não tinham acompanhamento dos pais, então eles não avançaram muito (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

O resultado da aprendizagem das turmas do ciclo de alfabetização foi positivo para a maioria das crianças e infelizmente não foi tão positiva para todos. Pois, de acordo com o coordenador houve uma turma de 1º ano que os avanços ocorreram, mas, foram poucos, ou seja, nem todas as crianças conseguiram um bom resultado no final do ano letivo. O coordenador justifica, dizendo que as crianças que não obtiveram bom resultado não realizavam as atividades sempre, que os pais dessas crianças não faziam um acompanhamento junto a elas e esses fatores influenciaram negativamente na aprendizagem das crianças. Pois, foram dois

pontos considerados necessários e importantes pelos coordenadores para que o ensino remoto adotado durante a pandemia do novo Coronavírus desse certo. Também relatando sobre os resultados obtidos, o CC afirma que:

A gente tornou um feedback muito bom, e geralmente isso a gente tem até quase todos os dias, quando termina o dia, elas colocam no grupo da gente e a gente vai vendo, vai elogiando...Porque a agenda é assim, ela tem uma divisão, cada dia tantas crianças realizam a leitura, no final repete a agenda do primeiro dia. [...] Quando o feedback aconteceu a gente parabenizou, a gente conversou de como estava dando certo. Eu mostrei para elas todas, que aquilo ali deu certo, graças ao trabalho e ao empenho delas, começou muito fracamente, com pouca participação das crianças. Elas foram conquistando e mostrando a importância desse trabalho que elas vêm desenvolvendo no dia a dia (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Nesse relato do CC, é mostrado que houve avanços no trabalho dos professores e que ao analisar esses resultados positivos, se percebe os avanços das crianças, que passaram a participar efetivamente das ações de leitura, a realizar as atividades propostas e dar as devolutivas dessas atividades com mais frequência. Comprovando, assim, que todo o esforço realizado neste período de pandemia foi positivo e trouxe bons resultados. Claro que nem tudo foi maravilhoso, como foi colocado anteriormente houve problemas, resistências de pais e de professores, mas também foram realizadas conquistas.

As culturas organizacionais das escolas foram alteradas, uma vez que o contexto da escola passou por conflitos, desafios e mudanças. Por exemplo: antes as crianças e os professores estavam dentro da escola, das salas de aula, realizando as atividades e quando os projetos traziam ações fora de sala, normalmente acontecia em outro espaço da escola e com uma pequena parcela de ações e atividades levadas para casa. Na situação atual, tudo passou a ser conduzido e realizado em casa, com professores e estudantes em espaços separados.

Concluimos que as escolas tiveram que buscar novas organizações, novas estratégias para conseguir chegar até as crianças. É importante destacar, que todo o trabalho de interação, de condução, de reelaboração e de parcerias estabelecidos durante a pandemia foi planejado e executado sob a administração da escola, pois não basta a parceria com as famílias, é necessário a condução dos processos educativos por parte dos profissionais que estudaram e se formaram para tal fim. Assim, compreendemos que os coordenadores buscaram explicitar todo o trabalho que foi reinventado, reorganizado pelas instituições educacionais e seus profissionais para fazer com a educação permanesse acontecendo. E assim o ciclo de alfabetização inserido nesse novo contexto, conseguiu obter resultados positivos de alfabetização, embora se precise ainda vencer muitos desafios. Uma vez que a pandemia ainda

permanece, com menor intensidade e já sendo possível realizar alguns momentos e ações de forma presencial, mas, ainda precisamos alfabetizar remotamente.

## **6 AS INTERAÇÕES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO CONSTITUÍDAS NA NOVA CULTURA ORGANIZACIONAL A PARTIR DA REESTRUTURAÇÃO DA OFERTA DE ENSINO**

Nos capítulos quatro e cinco, foram analisados os significados do processo de alfabetização na nova cultura organizacional após a reestruturação da oferta de ensino e as práticas de alfabetização orientadas na nova cultura organizacional a partir da reestruturação da oferta de ensino, respectivamente. E neste capítulo, passaremos a analisar as interações no ciclo de alfabetização constituídas na nova cultura organizacional a partir da reestruturação da oferta de ensino, sendo que são várias relações a serem analisadas. Pois, durante a pesquisa foram abordadas relações entre coordenadores e diretores, entre coordenadores e professores, entre coordenadores e famílias, entre coordenadores e estudantes, entre escolas e ainda surgiram as relações surgidas com a pandemia. Essas diferentes relações estão organizadas nos tópicos que seguem e compõem esse capítulo.

### **6.1 Interações entre Coordenador Pedagógico e Diretor Escolar**

Iniciaremos pelas interações estabelecidas entre coordenador pedagógico e diretor escolar. Durante a pesquisa foi possível perceber que nas seis escolas as interações entre coordenador e diretor acontecem de maneiras diferentes, diante da visão apresentadas pelos setes coordenadores escolares participantes. Assim, dois coordenadores (CD e CE) apresentaram uma relação de união, parceria e cooperatividade, muito forte entre coordenadores e diretores. Enquanto outros dois coordenadores (CB e CG), afirmam que existe uma parceria, mas com definições claras. Para o coordenador CC essas relações surgem muito sutilmente. O coordenador F considera que há uma divisão bastante acentuada e chega a se sentir sozinho diante do pedagógico. Para o Coordenador CA essa interação nem surgiu em suas contribuições, há apenas uma divisão de funções entre coordenador e diretor.

Diante do exposto trazemos a fala do CD que apresenta uma relação muito próxima entre ele e o diretor escolar e afirma:

Tudo que eu realizo, sempre me sento com o diretor. Pra gente traçar a forma como a gente vai realizar. A gente vê primeiro qual o objetivo que a gente quer, para gente ir lá e buscar. A gente sempre tem essa parceria muito boa, muito grande mesmo, enquanto gestores. Ele praticamente faz esse trabalho também, não só burocrático na escola, mas também pedagógico. [...] Primeiramente a gente se senta para planejar eu

e o diretor, eu falo muito do diretor porque é sempre nós dois, mas a gente chama o secretário também para ver o que precisa melhorar. E depois a gente senta com os professores e mostra como a turma está (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Nesse trecho, fica bastante evidente que a relação entre diretor e coordenador escolar representa uma parceria, uma interação muito próxima. Na qual estão sempre planejando as ações da escola juntos, buscando atingir os objetivos e realizar um trabalho em união. Contam, também, com um outro membro da gestão que é o secretário escolar, este, também, participa desses momentos de planejamento da gestão e só depois esse planejamento chega aos professores, não fechado, mas, discutido. Isso facilita a condução das ações, pois a gestão está inteirada de tudo, não é só o coordenador pedagógico que domina, planeja e organiza as ações pedagógicas, os demais membros da gestão escolar também conhecem, participam do planejamento e da execução dessas ações.

Nessa mesma perspectiva, um outro coordenador escolar, também, coloca uma interação bastante positiva em suas falas. E fazendo um relato, lembrando quando chegou na escola para ser coordenador. Ocasão que se deparava com a primeira experiência, enquanto coordenador pedagógico, o CE nos diz que:

Quando eu cheguei na escola o diretor, me orientou muito e a primeira coisa que ele falou foi que era muito importante ter uma rotina de trabalho da semana, com todas as ações a serem realizadas a cada dia. E desde, então, toda semana a gente se senta para planejar a nossa rotina de trabalho, colocando todas as ações que temos para realizar ao longo da semana (CE - Início da função de coordenador).

Nesse relato os planejamentos das ações semanais também são realizados pela direção e coordenação juntos. Então, todos sabem das tarefas que cada um, tem para conduzir ao longo da semana, possibilitando uma troca de ideias, já que sentam juntos para planejar. Portanto, esses dois coordenadores sempre trazem em suas falas a presença e a participação da direção escolar junto às ações pedagógicas, como afirma novamente o CE “a diretora me ajuda muito no pedagógico”, quando fala sobre as ações que precisa desenvolver.

Aferimos, que essa relação entre a gestão escolar é bastante positiva, fazendo relação com as ideias de Veiga (2019), que faz referência ao planejamento compartilhado como construção da identidade institucional, compreendendo as relações interpessoais de maneira que a convivência profissional fortaleça as mudanças da escola. Assim, consideramos que essas duas escolas, estão no caminho desse planejamento coletivo, iniciado com a gestão e partilhado com os demais profissionais, como ficou claro no relato do CD. Considerando que, após o

planejamento com a gestão, este é levado para a reunião com os professores, aceitando ideias e sugestões.

Outros dois coordenadores, falam constantemente do diretor, o que mostra que ele está sempre presente e participando, embora os planejamentos das ações pedagógicas sejam dos coordenadores, então há uma diferenciação entre as relações desses dois coordenadores e seus diretores e os dois casos anteriores. O CB fala da organização do diretor e de como ele gosta que o coordenador, também, esteja organizado com suas ações e esclarece:

Às vezes a gente sai do foco do pedagógico, mas são questões pontuais, porque aqui o diretor é muito organizado, quando ele chega, ele diz nós temos que fazer isso aqui e deixa muito a gente com a parte pedagógica e a burocrática é dele. O que tem de burocrático ele resolve (CB - Mesma escola, mudança nível).

Percebemos que essa interação se diferencia das demais porque nessa situação o diretor não senta com a coordenação para orientar o trabalho pedagógico toda semana, construindo uma agenda semanal juntos. Ele direciona o que precisa ser feito, assume o que tem de burocrático para si e deixa os coordenadores, que nessa escola são dois, livres para conduzir as ações do pedagógico. Há uma relação de confiança e divisão de funções, mas não há um compartilhamento de ações, embora em alguns momentos se reúnam para conversar sobre o que está acontecendo na escola e o diretor defenda os coordenadores, como surge nesse trecho do mesmo coordenador:

O diretor sempre questionava, quando os professores queriam que a gente assumisse a responsabilidade dos estudantes que estavam com dificuldades de aprendizagem. Ele dizia que a responsabilidade não é do coordenador, o coordenador é um suporte para dar apoio ao professor, para ajudar a encontrar caminhos (CB - Mesma escola, mudança de nível).

Mesmo o diretor não participando das ações pedagógicas diretamente, mas sempre que necessário ele intervém e colabora com os coordenadores, defendendo e explicando qual a função do coordenador na escola, diante dos professores e nessa mesma linha o CG também explicita a colaboração do diretor nos planejamentos dos professores e nos diz que:

O diretor dizia que, se o professor ver que aquele plano necessita de algo diferente, ele tem toda autonomia de acrescentar dependendo do seu trabalho dentro da sala, porque o professor é quem sabe o desenrolar da sala. É ele quem conhece as necessidades da turma (CG - Mesma escola, mesmo nível).

Nesse trecho, o coordenador aponta para uma participação do diretor junto ao planejamento dos professores. No qual ele defende a autonomia dos professores, para fazerem as devidas alterações no planejamento, que recebem da secretaria de educação, sempre que

considerarem necessário uma adaptação para atender as necessidades da sua turma. E isso, surge porque alguns professores se recusam a fazer as devidas adaptações, porque estão recebendo da SME e julgam que tem que realizar do jeito que está planejado. Porém, os coordenadores orientam que o professor faça as suas alterações de acordo com o conhecimento que possuem das turmas, através de seus diagnósticos.

Nesses momentos o diretor mais uma vez está contribuindo com os coordenadores, apoiando e fortalecendo o que foi defendido pelos coordenadores diante do grupo de professores da escola. Portanto, existe sim, uma parceria entre diretor e coordenador. Parceria esta, que compreendemos como a organização escolar, defendida por Libâneo (2018), na qual as pessoas envolvidas no processo educacional, interagem com a finalidade de atingir os objetivos da instituição escolar. Nessa situação, o objetivo é um planejamento que atenda às necessidades de cada turma, de cada criança e para isso diretor e coordenador caminham na mesma direção.

Outro coordenador relata superficialmente uma parceria entre o grupo gestor, que é possível perceber quando em dois trechos, é citado um planejamento e um acompanhamento de ações, assim o CC explicita:

A gente, gestão, senta sempre na segunda-feira para analisar o que deu certo da semana anterior e planejar a semana atual, mas sempre fica algo que não dá para fazer porque surgem os imprevistos, às vezes a diretora não está na escola e você tem que resolver (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Tem momentos que a gente senta com a diretora para analisar como estão todas as turmas, como as professoras estão conduzindo as atividades e as ações dentro de sala de aula. Porque se a gente não faz isso, acaba chegando uma defasagem e a gente tem que avançar em todas as turmas, não apenas em algumas (CC - Mesma escola, mesmo nível).

No primeiro trecho, o coordenador fala de um momento de avaliação da rotina semanal e ao mesmo tempo de um planejamento dessa mesma rotina, que é realizado em conjunto. Seguindo seu relato, esse coordenador, afirma que na ausência da diretora a coordenação resolve o que é necessário, significa que além de todos conhecerem a agenda também há uma relação de confiança e de autonomia entre o grupo gestor. Considerando que o coordenador se sente seguro para resolver situações, na ausência da direção, e isso é colocado de uma maneira tão natural que nos faz acreditar que esse tipo de atitude não causa nenhum problema entre o grupo gestor. Ou seja, há de fato alinhamento, participação e dialogicidade entre diretor e coordenador, fatores, estes importantes na organização da gestão escolar, conforme elucidado por Veiga (2019).

Em situação contrária, as apresentadas anteriormente, outro coordenador coloca que se sente sozinho, sufocado diante de tantas ações que precisa conduzir e realizar e que há uma divisão entre o trabalho da direção e da coordenação. É o que o CF explicita em sua fala, quando afirma que:

O trabalho da coordenação e da direção era bem dividido, assim uma tomava conta da questão burocrática e a outra da questão pedagógica. O diretor não tinha esse envolvimento pedagógico. Muitas vezes, eu estava precisando de ajuda e me sentia sufocado (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Diferentemente dos demais coordenadores, esse coordenador apresenta uma situação em que há uma divisão de tarefas entre o burocrático e o pedagógico e se sente sozinho no pedagógico, pois mesmo quando está com muitas ações para conduzir não recebe ajuda e se sente sufocado. Compreendemos que a gestão de uma escola é constituída de muitas atribuições. Por isso, é necessário, uma divisão de atribuições a cada cargo ou função. Porém, essas funções não podem acontecer separadamente, sem conexão, pois a escola de acordo com Libâneo (2018), deve ter como base a participação e o compartilhamento de ações no interior da escola. Desta maneira a gestão não deve apenas dividir as funções e seguir caminho isoladamente, se faz necessário que o caminhar de uma escola ocorra em consonância entre diretor e coordenador. Em outro trecho, esse mesmo coordenador traz uma reflexão interessante, quando fala da relação entre direção e coordenação e afirma que:

Está muito tempo com aquela pessoa, acaba criando um vínculo. Eu já conheço, já sei como é, você acaba desmotivando em certos momentos, às vezes cria um círculo vicioso, você acha que não vai ter jeito, que sempre é assim e acaba deixando, e vai acontecendo do jeito que dar certo. Porque já é acostumada com aquela pessoa. Muitas vezes você sente a necessidade de mudança e a mudança não acontece. Eu várias vezes necessito de mudar de ambiente, de ter outra experiência, a questão da necessidade mesmo, porque é através das experiências que a gente vai observando e vai melhorando no trabalho. Às vezes, eu digo muito, eu queria trabalhar com fulano, eu acho que eu ia aprender muito. Ainda tenho muito que aprender (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Esse coordenador procura justificar a falta de interação entre coordenador e diretor, alegando que ambos já estão acostumados com o jeito de trabalhar um do outro, e que não vê uma perspectiva de mudança. Pois, já virou vício, cada um tomando conta de suas responsabilidades e demonstra um interesse em mudar de ambiente, de mudar de parceiro para aprender coisas novas, ter novas experiências. Estamos diante de um relato, do qual emergem as relações interpessoais. Estas relações, na visão de Nunes, Costa e Fernandes (2012) favorecem o trabalho do coordenador pedagógico. Portanto, aferimos que essa relação



interpessoal entre o grupo gestor não contribui para o bom desempenho da gestão desta escola, conseqüentemente, interfere na cultura organizacional da mesma e no desenvolvimento do trabalho pedagógico. O que nos leva a deduzir que esta escola, necessita, refletir sobre a necessidade de dialogicidade, alinhamento e participação entre o grupo gestor.

Em outro trecho, esse mesmo coordenador, se coloca muito semelhante ao diretor e é outro ponto que julga que pode atrapalhar um melhor desempenho de ambos na escola, quando diz que:

E outra coisa, quando você lida com alguém que é muito igual a você não tem muito crescimento, é muito parecido, não tem muito para acrescentar um ao outro. Mas, quando você encontra uma pessoa que é diferente de você, você aprende com ela e ela aprende com você e vai melhorando de atitude (CF - Mesma escola, mesmo nível).

E diante desse relato, podemos perceber que o coordenador se considera muito semelhante ao diretor com o qual trabalha. Fato esse, que nos leva a deduzir que a divisão ocorre porque ambos se isolam em suas funções e não buscam uma interação entre eles, não porque se julgam autossuficientes, mas porque acreditam que não adianta uma conversa. Pois, além de serem parecidos já aprenderam o que podiam um com o outro, já estão acostumados a maneira de agir e acreditam que não conseguem mais mudar a relação entre eles. Assim eles simplesmente convivem no mesmo espaço de trabalho, mas não há uma relação de interação, de união, de parceria entre eles.

Já o CA, apresenta que há uma separação de funções e considera natural, pois apenas cita que há uma divisão, mas não reclama da falta de interação entre ele o diretor. E nessa perspectiva, relata:

Quando a gente faz a reunião com os pais inicia por mim, com a abertura através de dinâmica, falando da importância dos pais estarem na escola. Depois apresento os resultados dos diagnósticos, as ações que precisamos desenvolver. Depois desse momento tem a fala da diretora e no final tem a participação dos pais para dar sugestões e tirar as dúvidas. Se tiver reclamação eles vão procurar a diretora no final da reunião, ou o coordenador, ou o professor, dependendo da situação (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Nesse relato, há uma divisão clara de funções, embora haja a participação, não percebemos interação entre diretor e coordenador. É como se cada um estivesse responsável por partes diferentes no processo de condução da escola, no qual cada um age dentro de suas responsabilidades sem intervir, nem participar das ações do outro. Acreditamos que há um respeito dessa divisão e uma confiança no trabalho do outro, pois não surgiu em nenhum momento uma cobrança, ou uma reclamação, mas sempre um certo distanciamento entre o

grupo gestor. Inclusive nos demais relatos em que o coordenador se refere às ações pedagógicas, ele sempre se coloca como a pessoa que orienta, que acompanha, que direciona. O diretor, apenas surge quando os relatos são referentes a reuniões ou momentos de festividades, de comemoração, nesses eles estão juntos e surge a parceria, mas nas ações pedagógicas em si, não surge em nenhum relato deste coordenador.

Partindo das colaborações de estudiosos, tais como: Libâneo (2018); Veiga (2019) e Nunes, Costa e Fernandes (2012), que abordam, respectivamente: a importância da participação e colaboração como elementos da organização escolar; participação e dialogicidade entre diretor e coordenador para uma prática de gestão participativa e que as relações interpessoais colaboram com o trabalho do coordenador pedagógico. Consideramos, portanto, que a falta desses elementos na gestão de uma escola representa uma gestão não participativa, com foco em ações individuais e não no coletivo, o que causa um enfraquecimento na gestão desta escola e conseqüentemente no trabalho desenvolvido por ela.

Quando pensamos em um trabalho pedagógico fragmentado e frágil, deduzimos que o processo de construção das aprendizagens passe por problemas que prejudicam o processo de alfabetização das crianças do ciclo de alfabetização. Dentre as relações de parceria citadas pelos coordenadores o CD é o que mais coloca essa colaboração do diretor com a coordenação e deixa claro que ele está sempre alimentando essa relação, não é apenas o diretor que busca contribuir com o pedagógico, o próprio coordenador procura fazer com que o diretor esteja ciente de tudo que acontece na escola, pois compreende a hierarquia e que o diretor não pode ser dispensado dos acontecimentos escolares, e nos afirma que:

Tudo que acontece na escola, eu sempre procuro passar para a direção, ela precisa saber de tudo, porque se acontecer qualquer coisa as pessoas chamam primeiro ela. Vão perguntar primeiro ao diretor, seja alguma intervenção que foi feita com algum estudante, alguma ação pedagógica que a gente tenha feito diferenciada, seja alguma situação com algum funcionário, alguma conversa, alguma chamada pé de ouvido, alguma intervenção que foi feita. Eu sempre passo pra ele, para ficar a par da situação, para que ele também veja. Ele sempre fala, também, se tá certo se não está. E diz como fazer. A gente sempre tem essa parceria muito boa, muito grande mesmo, enquanto gestores (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Percebemos que a parceria e o alinhamento entre a gestão são constantes, e que ocorre, além das questões pedagógicas e perpassa por todo o funcionamento da escola, tornando a interação entre eles cada vez mais fortalecida e depois da reestruturação da oferta de ensino ficou ainda mais fácil compartilhar tudo quando o entrevistado, diz que “após a reestruturação nossa atenção se volta apenas para os anos iniciais”. O que podemos destacar com um ponto

positivo do processo de reestruturação, pois possibilitou uma maior parceria e participação da gestão nas ações gerais da escola. Isso nos leva a inferir que a reestruturação, também influenciou positivamente na nova cultura organizacional da escola, pois esse fortalecimento entre a gestão, colabora para uma gestão participativa e democrática. Tipo de gestão que defendemos, apoiados em Lück (2010); Libâneo (2018) e Passos (2019).

Em contradição, o CF, após a reestruturação da escola, passou a ter mais turmas de anos iniciais, ficou sozinho na coordenação e não recebia ajuda do diretor e nos relata que:

Muitas vezes me sentia só, são 10 turmas na escola e eu me sentia muitas vezes só para acompanhar essas 10 turmas. Então eu percebo que em certos momentos o meu companheiro, deixava muito só para mim e que a gente sabe que um trabalho de gestão, tanto a gente tem que focar no pedagógico como também no administrativo. E muitas vezes eu me sentia um pouco sufocado (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Mais uma vez, esse coordenador expressa sua angústia ao se sentir sozinho para tomar conta do pedagógico da escola. Tem consciência que o trabalho de gestão não pode ser apenas burocrático ou pedagógico, os dois precisam caminhar juntos. No entanto, isso não acontecia e mesmo se angustiando, ficando sufocado, não tomava um posicionamento de conversar com a direção e procurar mudar a situação que se encontrava e que não concordava e permanecia sozinho pedagogicamente.

Sabemos que o pedagógico é o coração da escola. Realmente, o grupo gestor precisa caminhar juntos, conduzindo a escola com foco no processo de ensino e aprendizagem e que por mais que existam funções específicas para o diretor e para o coordenador escolar, essa divisão de tarefas não deve ser superior as interações de parceria que precisam existir. Percebemos que as culturas organizacionais dessas seis escolas são bem diferentes nesse quesito de cooperação.

Em algumas situações a gestão da escola atua junta, mesmo com a divisão de tarefas e a consciência da hierarquia das funções, mas se reúnem, planejam e executam as ações da escola com respeito e autonomia entre os membros do grupo gestor. Para outras existe respeito e algumas interferências, mas não existe uma parceria de atuação tão próxima que caracterize uma gestão participativa e democrática. Ainda para outros, essa parceria não existe, apenas é realizada a divisão, pode até haver uma troca de informações sobre o que está acontecendo na escola, mas não há uma participação direta. Mesmo após a reestruturação da oferta de ensino, em que as escolas ficaram apenas com um segmento do ensino fundamental, algumas parcerias não foram ampliadas, ou estabelecidas e permaneceu cada um cuidando de sua função.

Podemos, então, supor que as culturas organizacionais dessas escolas foram alteradas por causa da reestruturação, que trouxe vários aspectos que se entrelaçaram com aqueles já existentes. No entanto essas culturas ainda necessitam serem percebidas e construídas conscientemente em algumas instituições, pois de acordo com os estudos de Teixeira (2002), a gestão da escola precisa agir, conscientemente na constituição da cultura organizacional para que, realmente, se torne uma cultura própria daquela escola. Caso essa consciência não exista, corremos o risco de apenas existir um amontoado de culturas, que faz com que cada membro da comunidade escolar, trabalhe mediante suas crenças e valores. Infelizmente, constatamos, diante das análises dos relatos dos coordenadores, que ainda existem escolas que não tomaram consciência da sua cultura organizacional. O que pode ser um dos fatores de não sucesso destas instituições de ensino.

## **6.2 Interações entre Coordenador Pedagógico e Professores**

Nesse tópico, iremos analisar as interações entre os coordenadores pedagógicos e os professores, que foi considerada muito boa por todos. Sendo que, inicialmente, após a reestruturação da oferta de ensino alguns coordenadores escolares precisaram conquistar a confiança e a credibilidade do grupo de professores em relação ao seu trabalho, buscando uma aceitação por parte de alguns ou até mesmo de todos. Pois, a partir da reestruturação alguns coordenadores mudaram de escola, outros mudaram de segmento, outros mudaram de função. Tendo quem iniciou a experiência com coordenação, a partir desse momento. Outros permaneceram na mesma escola com o mesmo segmento. E para cada uma dessas situações houve situações diferentes.

O primeiro ponto que iremos analisar será relacionado àqueles coordenadores que precisaram buscar por aceitação. Para exemplificar, trazemos a fala do CE que nos relata que:

No primeiro ano foi difícil, porque eu tinha uma equipe que nem todo mundo aceitava as minhas sugestões. Tinha uma professora muito difícil. Que eu tive que realmente conquistar aos poucos, porque se eu confrontasse eu não ia conseguir. Ela não aceitava sugestões, aquela professora que realmente acha que sabe de tudo. Porque eu estava chegando eu não tinha a capacidade de dar sugestões (CE - Início da função de coordenador).

Estamos diante de uma situação, em que o coordenador encontrou resistência para conduzir o processo pedagógico da escola e um dos motivos foi porque, professores experientes não acreditavam que um profissional com menos experiência que ela fosse capaz de conduzir

o pedagógico da escola. Porém, diante dos obstáculos encontrados de não aceitação por parte de alguns. O coordenador, então, buscou conquistar aqueles que não acreditavam que pudesse ajudar na condução do processo de ensino e aprendizagem e em outro trecho explica como conseguiu conquistar a confiança desse professor:

Fui mostrando pouco a pouco. Uma coisa que eu fazia muito e que me ajudou, foi olhar o planejamento. Eu via que estava muito vago, vazio, eu colocava a observação embaixo, depois eu fazia um relatório no meu caderno anotando tudo que havia percebido. Depois chamava a professora e mostrava as observações e dava o feedback. Isso foi uma coisa muito positiva. No dia que a formadora foi para a escola, e foi visitar a sala, os pontos que eu tinha observado que não era legal, que era negativo, a formadora também percebeu. Aí no momento que a gente juntou todos três, na verdade os quatro, que a diretora também participou. Essa professora ficou calada e depois ela chegou para mim e me pediu desculpa e percebeu que eu estava ali realmente para ajudá-la (CE - Início da função de coordenador).

Esse coordenador estabeleceu um caminho de conquista, e mesmo sem o professor acreditar, ele insistiu em realizar o que considerava necessário, acompanhar, analisar o planejamento, anotar as observações e fazer o feedback com o professor, mostrando todas as observações que havia registrado e quando teve a oportunidade da professora ser acompanhada pelo formador. As suas observações foram confirmadas, pois o formador também observou os pontos que o coordenador havia observado e registrado. A partir de então, o professor passou a ver o coordenador com outros olhos e a acreditar que podia não só contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da escola, mas que também estava na escola para ajudar e não apenas para observar o trabalho do professor.

Esse relato, nos conduz a concordar com as palavras de Nunes, Costa e Fernandes (2012), quando estes afirmam que os conflitos existem e fortalecem as mudanças. Desde que esses conflitos sejam trabalhados e superados e compete ao coordenador encontrar as estratégias necessárias. Portanto, consideramos que esse coordenador, apesar da pouca experiência, conseguiu desenvolver estratégias positivas diante desta situação conflituosa, obtendo resultados satisfatórios.

Outro coordenador, também, encontrou resistências no grupo de professores. Nesse caso não era pelo tempo de experiência, mas pela mudança de uma escola para outra e o fato de que alguns professores eram efetivos, estavam há muito tempo naquelas turmas e não sentiam a necessidade de receber orientações ou ajudas, assim relata o CA:

Quando nós chegamos aqui, eu senti a necessidade de fazer esse trabalho, que eu já fazia. Embora eles achavam que não precisava. Antes eles conversavam apenas nos momentos de planejamento e achavam que estava bom, não aceitavam essa ideia de fazer encontros quinzenais, achavam que eram poucos dias, só o planejamento era

suficiente. Não tinha essa questão, porque a maioria era efetiva, elas tinham esse domínio, não precisavam dessa ajuda, segundo elas (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Os motivos descritos para a não aceitação, inicialmente, estavam relacionados a confiança que o grupo de professores possuíam, em si mesmos. Além, de não estarem acostumados a ter um profissional que estivesse orientando e conduzindo o trabalho deles. Percebemos, que não havia uma sistematização de encontros com os professores e quando a proposta chegou, isso foi rejeitado, ou melhor considerado desnecessário. Aprofundando as diferenças encontradas ao chegar nesta escola, esse mesmo coordenador, revela perceber diferenças na condução dos diagnósticos realizados com as crianças e diz como agiu diante da situação.

Eu percebia que eles faziam o diagnóstico de forma diferente da minha. Nos primeiros três meses eu os deixei fazerem do jeito que eles achavam conveniente. Até dei sugestões, mas quando a pessoa está segura do que faz é mais difícil se desprender. Mesmo assim eu comecei a dar sugestões (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Nesses dois relatos, o CA nos coloca diante de duas situações diferentes que encontrou ao chegar na escola após a reestruturação. Na primeira foi a questão de realizar momentos pedagógicos além dos momentos de planejamento e no segundo foi a condução dos professores diante dos diagnósticos que realizavam para verificar os níveis de aprendizagem das crianças e diante disso esse coordenador nos coloca que foi dando sugestões mesmo encontrando resistências e seguiu dizendo que:

Eu comecei ouvindo o ponto de vista deles, porque a gente não pode mudar a metodologia de ninguém, mas a gente pode dar sugestões e foi o que eu fiz. Fui dando sugestões e deu certo, porque eu fui fazendo assim: "gente vamos estudar, vamos fazer os diagnósticos, vamos ver como fica, vamos fazer uma experiência de 30 dias. Se não perceber nenhum avanço a gente volta e fica naquilo que nós estávamos. E deu certo, quando elas viram o resultado, perceberam que realmente estava fluindo e permaneceram com esse pensamento. Hoje não é problema nenhum trabalhar com o lúdico dentro da sala de aula, nas salas de alfabetização. [...] Fui aproveitando que as sugestões da secretaria sempre vêm através de jogos e brincadeiras e as professoras foram se alimentando dessa ideia e hoje percebo que até nos vídeos eles estão usando essas estratégias. Todos, até as professoras que vieram da rede particular, hoje tem outra visão e até leva para a escola particular essa prática com jogos. Porque acredita que facilita a aprendizagem das crianças. Hoje, mudou bastante o pensamento da equipe. Em 2019, eles não acreditavam no trabalho da gente e agora a gente mostrou que tudo aquilo, todas as mudanças foram necessárias e está aí o resultado (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Nesses três relatos, o CA nos fala que foi ouvindo os professores, foi sugerindo, convidando para experimentar fazer de outro jeito, dando a possibilidade de voltar e deixar como era de costume da escola, caso não tenham percebido mudanças positivas, aproveitando

que a secretaria de educação envia as orientações de trabalho com base em jogos e brincadeiras, que foi conseguindo espaço para apresentar uma nova maneira de ensinar, de alfabetizar que é através da ludicidade.

Portanto, analisando esses depoimentos do entrevistado, inferimos que, esse coordenador, conseguiu aos poucos estabelecer uma relação de confiança e credibilidade em seu trabalho que as ações foram estendidas até fora da escola, aliás além da rede municipal de ensino, chegaram à rede particular, sendo levadas por aqueles professores que atuam nas duas redes de ensino. Todos passaram a creditar no ensino, através da ludicidade, o qual destacamos as ideias de Moraes (2020), quando traz o trabalho da ludicidade, permeado por jogos que possibilitam o ensino prazeroso para a criança, desde que seguindo o caminho da reflexão sobre o que se aborda nesse trabalho.

Esses dois coordenadores enfrentaram desafios para serem aceitos junto ao grupo de professores nas escolas as quais estavam chegando a partir da reestruturação da oferta de ensino na rede municipal de Pindoretama. Em uma situação, o coordenador estava chegando na escola e iniciando na função de coordenador, além de não conhecer o grupo de trabalho era ainda inexperiente enquanto coordenador. No outro caso, mencionado, o coordenador chegava em um novo ambiente de trabalho, com um novo grupo que não conhecia profissionalmente em sua maioria, mas apresentava experiência em coordenação escolar há 10 anos em outras instituições. Porém, em ambos os casos, houve superação, os coordenadores atuaram nos conflitos, através do diálogo, da participação, da persistência, do convite a experimentar o novo, mostrando novas visões, mas buscando respeitar aquelas existentes. Assim, conseguiram sua aceitação e de suas ideias diante do grupo, mas deram início a constituição de novas culturas organizacionais, que seguem os preceitos definidos por Teixeira (2002).

Caminhando na análise dos conflitos encontrados pelos coordenadores, após a reestruturação da oferta de ensino, traremos agora, uma outra situação em que o coordenador permaneceu na escola em que já trabalhava na função de coordenador há dois anos. Antes, da coordenação, havia trabalhado na escola como professora durante quatro anos, além de outras experiências enquanto coordenador em outras escolas durante seis anos, totalizando, assim, 10 anos de experiência enquanto coordenador. Esse coordenador, após a reestruturação permaneceu na mesma escola, mas mudou de segmento. Pois, os anos de experiência como professor e como coordenador nessa instituição sempre foi nos anos finais do ensino fundamental, e agora passava a trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental. Dividindo

a coordenação com outro coordenador que, também, já era da escola e estava na coordenação dos anos iniciais há quatro anos.

Diante das situações encontradas, o CB relata:

Tivemos situações bem difíceis, eu não tinha uma ligação muito boa com os professores, talvez porque eu era do fundamental II, os professores já tinham muito apoio do outro coordenador, então só se direcionaram a ele. Era como se eles não me vissem como coordenação. Então tivemos alguns atritos, porque eu me sentia mal por isso, era como se eu fosse uma ameaça. [...] Em 2019, primeiro ano da reestruturação, tiveram professores que eu entrei em conflito, porque na hora de escolher para fazer o planejamento e se abrir, escolhiam sempre o outro coordenador, era tudo com ele. Eles consideravam apenas ele como coordenador. E muitas vezes eu não concordava e batia de frente, percebia que precisava mudar e eu era chamado de chato, exigente demais. [...] Quando a gente foi lançar o projeto “do mais e do menos”, fizemos um momento para explicar aos professores, de primeiro momento eu não senti uma aceitação, os professores achavam que não ia dar certo. Que os estudantes já estavam acostumados a trazer bombom, trazer xilito. Eu via muita negatividade, eu via muito a questão de antes de começar já estavam dizendo que não ia dar certo. Teve momentos que eu até me chateava. Eu dizia assim "gente não, vamos tentar, nem começou ainda. Na hora que ia conversar com o professor, eles nunca tinham muita coisa positiva pra dizer pra gente, eles só diziam que não ia dar certo, que era só mais trabalho e eu não via assim (CB - Mesma escola, mudança de nível).

Estamos diante de um relato em que percebemos dificuldades de aceitação por parte dos professores da escola em relação a sua coordenação, e aos projetos que eram apresentados por ele. Inicialmente, fica evidente que os professores preferiam o coordenador que já trabalhava com eles nos anos iniciais e o CB que trabalhava na mesma escola, mas nos anos finais, eles não consideravam como coordenador. Deixavam sempre de fora de tudo que iam fazer, até quando precisavam se ausentar só se comunicavam com o outro coordenador e de primeiro momento o CB entrou em conflito diante das situações. Na segunda situação, houve a apresentação de um projeto, que já era trabalhado pelo coordenador nas turmas de anos finais e agora lançava para os anos iniciais. Porém, encontrou muita resistência e negatividade por parte dos professores. Em terceiro lugar, foram as tentativas de conversas para intensificar o trabalho nas turmas dos anos iniciais e a resistência permanecia.

Então diante de tantos obstáculos, foi feita uma divisão na coordenação, a coordenadora que já era dos anos iniciais ficou com um foco maior com as turmas do ciclo de alfabetização e quem estava chegando dos anos finais conduzia as turmas de 3º a 5º ano. Porém, sempre trocando informações e reunindo o grupo de professores juntos, como relata o CB no trecho a seguir:

Teve uma divisão, eu acompanhava as turmas maiores e a outra acompanhava as turmas menores, na hora do planejamento sempre uma ficava acompanhando aquele professor, mas a outra sentava para conversar, dar sugestões. Sempre procurando



ajudar. E no ano seguinte tudo mudou, na jornada pedagógica os professores me pediram desculpas e admitiram que estavam erradas e passamos a ter uma parceria muito boa, tanto com aqueles que permaneceram na escola, como com os professores que chegaram, porque houve algumas mudanças de professores (CB - Mesma escola, mudança de nível).

Analisando os relatos anteriores e comparando com esse, fica claro que ao confrontar, causou os conflitos, que são inevitáveis (NUNES, COSTA E FERNANDES, 2012). Mas, quando mudou de estratégia, mesmo com a divisão entre a coordenação, as duas se ajudavam e mantinham uma relação de parceria, sempre buscando ajudar os professores, levando ideias, mostrando que ambas tinham contribuições importantes a dar ao grupo de professores e a escola. Então, a visão dos professores em relação a quem consideravam uma ameaça a outra coordenação, passou a mudar e foi sendo fortalecida. Ao retornar das férias de final de ano, os professores vieram com outro pensamento e a partir de então se estabeleceu uma parceria entre todos, principalmente dos professores com a coordenação. Mudança ocasionada pela superação dos conflitos, a partir da condução dos coordenadores.

Outras situações de conquista e aliança entre coordenador escolar e professores também foram citadas ao longo da pesquisa, pois sempre existem alguns conflitos, algumas diferenças de pensamentos, de significados, de práticas. Enfim, diferenças profissionais que formam o perfil de cada profissional, que compõem a cultura profissional de cada um, cada um traz experiências e vivências que são únicas e a compreensão, as lições que cada tira, são diferentes e reverberam de maneira distintas em sua vida e na atuação profissional. Assim trazemos alguns relatos para ilustrar essas situações.

Tem muita resistência, a gente encontra professores que querem fazer o que eles acham que está certo. E numa coordenação você precisa ter muito jogo de cintura, muita paciência, porque você não vai confrontar o professor, você precisa ter todo aquele jeito para trazê-lo para o seu lado. Você sugere outra forma de fazer, convida pra tentar. Porque há uma rejeição e o nosso trabalho é lidar com essa situação e mostrar que não é daquela forma, tentar convencer o professor e não é fácil, de jeito nenhum. [...] ...tem que ter afetividade, se não tiver não flui nada, é importante você saber o momento de lidar, porque a nossa vida é cheia de contratempos, e assim, eu posso estar com um problema e ficar aqui um pouco sentada, já o professor não, ele chega e vai trabalhar com as crianças e a gente não sabe porque o professor está tratando o estudante com aborrecimento. Então, você precisa ter essa afetividade pra ver, conversar porque a conversa é que traz as situações, o que eles estão sentindo (CG - Mesma escola, mesmo nível).

Esse coordenador reconhece que há resistências por parte dos professores, que alguns não querem seguir as orientações que recebem, querem agir conforme consideram que é certo e pondera que cabe ao coordenador buscar estratégias para conquistar os professores, para convencê-los a trabalhar conforme as orientações que recebem e as necessidades da turma.

E em seguida, acrescenta que é necessário estabelecer uma relação de afetividade e de compreensão, pois não sabemos da vida e dos problemas do outro e é necessário estabelecer uma relação de confiança em que o outro possa encontrar apoio junto a coordenação da escola em que trabalha. Visão, esta, da qual compartilhamos, nos respaldando nos preceitos das relações interpessoais, abordados por Nunes, Costa e Fernandes (2012). Diante dessa relação de confiança, de abertura e de diálogo o CE nos diz que:

A gente sempre ouvia a necessidade do professor, até porque para poder ajudar, precisava conhecer a necessidade da sua turma para contribuir e somar junto com eles. Nesses momentos eu percebia que eles sentiam que nossa equipe é muito unida, é muito afetiva e eu era muito amiga do professor, assim muito próximo dos professores. Sempre deixava isso aberto, para que eles procurassem para o que precisassem, estava realmente ali para somar, para contribuir (CE - Início da função de coordenador).

Mais uma vez a abertura para o diálogo, a parceria está presente nas relações entre coordenadores escolares e professores. A necessidade da escuta, para conhecer a realidade, saber quais as necessidades e assim poder contribuir com o trabalho do professor, surgem como uma necessidade do trabalho do coordenador escolar. No qual, um dos objetivos é estabelecer uma boa interação com os professores.

Porém, podem existir situações em que o coordenador encontra empecilhos para estabelecer essa aproximação e construir os vínculos de afetividade e companheirismo, conforme explicitado pelo CF:

Por mais que a gente tente atender as necessidades, sempre tem aquele que você dá um pouco menos de atenção, tem aquela sala que você anda menos, tem aquele professor que não está muito aberto para chegar até você e você acaba formando uma certa barreira. Você fica um pouquinho inibido, porque a gente sabe que aquele professor não gosta de pedir ajuda, porque não quer demonstrar ser incapaz (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Nessa situação, o coordenador escolar deixa claro que existem professores que não dão muito abertura para o coordenador, acreditam que se pedir ajuda demonstrarão falhas e preferem permanecer fechados. O coordenador, por sua vez, acaba deixando que isso ganhe espaço dentro da escola e acaba não realizando o mesmo trabalho de direcionamento e acompanhamento com todos. Embora, em outros trechos o mesmo coordenador admita que mesmo com o esforço dos professores ele muitas vezes precisa assumir uma responsabilidade que não é, na visão, atribuição do coordenador pedagógico:

Eles tentam fazer o melhor a cada dia, tentam conduzir o que já vem sendo feito da melhor maneira possível. Porque, graças a Deus, os profissionais que já trabalharam

na escola não tiveram essa questão de atritos que não pudesse desenvolver o seu trabalho. Eles tentam fazer o melhor. [...] O professor às vezes não havia planejado, aí a gente tinha que dar nossos pulos, planejar. Muitas vezes é nesse sentido que eu digo que eu ficava sufocado e tentava ajudar eles e ao mesmo tempo eu assumia a responsabilidade que não era só minha, acabava assumido. E tinha que ser uma coisa diária, porque no dia que não tivesse iam procurar. Muitas vezes, a gente já deixava fácil para eles, uma pasta com várias atividades. Mas a gente acabava assumindo a responsabilidade que não era só minha, também era do professor na sala (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Percebemos, uma certa contradição, pois no primeiro trecho o coordenador afirma que os professores sempre procuram fazer o melhor. E que possíveis atritos, não atrapalharam o desenvolvimento do trabalho na escola. Porém, no trecho seguinte ele afirma que mesmo deixando várias sugestões de atividades os professores, em alguns momentos, não realizavam seus planejamentos e a coordenação assumia essa responsabilidade de planejar. Isso deixava-o sobrecarregado, pois, precisava assumir responsabilidades que cabia ao professor e não ao coordenador escolar.

Quando questionado sobre essas duas situações, o coordenador justificou que os professores sempre planejam para a turma no todo, no geral. Quando acontecia essa necessidade de intervenção do coordenador era relacionado aos estudantes que necessitavam de um atendimento diferenciado na sala de aula. Crianças que estavam com um desenvolvimento escolar abaixo dos demais e alguns professores não preparam atividades diferenciadas para aqueles estudantes. Então, era nessas situações que o coordenador escolar precisava tomar a frente e conduzir o momento. Diante desta situação, nos cabe lembrar a visão de Soares (2020), quando afirma que planejar é definir caminhos que possam atender as especificidades das crianças.

Nesse sentido, percebemos que os professores deixaram de trilhar esse caminho para todos, pois planejam numa visão geral e dentro desta, as necessidades individuais não são atendidas. Buscando, preencher as lacunas, o coordenador age, traçando os percursos individuais que foram deixados de lado, pelo professor. Assim, embora o coordenador considere que não é responsabilidade dele, Souza (2004) atribui ao coordenador a função de harmonizar o processo de aprendizagem. Desta maneira, essa harmonia, exige que o coordenador esteja atento ao que desequilibra esse processo e atue diretamente, harmonizando a situação. Não quer dizer que ele assuma a reponsabilidade de planejar, mas que encontre estratégias para que o professor perceba a necessidade de um planejamento que atenda a todas as particularidades da sua turma.

Partindo de toda essa compreensão da realidade nas escolas no que diz respeito às interações entre coordenadores escolares e professores, desde os atritos até as estratégias estabelecidas para superar os desafios encontrados por cada coordenador. Podemos trazer algumas reflexões sobre a motivação e valorização que os coordenadores procuram desenvolver junto aos professores, com a expectativa de melhoria de resultados de aprendizagem das crianças. E em relação a esse tema de motivação e valorização do professor iremos analisar o que nos disseram os coordenadores CA, CC, CD, CE e CF.

Primeiro momento é só para elogiar o trabalho, parabenizar, eu acho que é uma forma deles continuarem com esse entusiasmo, com essa força de vontade (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

A gente sempre elogia o trabalho das meninas, deixa claro que realmente o trabalho delas vem dando certo. E assim o professor se sente motivado, todo mundo se sente feliz em trabalhar com essas turmas, alfabetizando, estando justamente naquelas turmas em que gostam de estar. Porque é muito importante aquele professor está na turma que ele quer estar (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Realizamos momentos também para incentivar, parabenizar. E o incentivo é muito bom e quando o professor é incentivado ele se sente mais valorizado, ele se sente mais parte da escola, sabe? Porque às vezes a gente é muito cobrado, tão cobrada ou cobrado. Ele se sente sufocado, quando ele é muito cobrado, quando ele é muito exigido. A gente exige, a gente cobra, mas também a gente procura muito valorizar, incentivar, parabenizar. No planejamento a gente conversa, senta-se com o professor depois pra conversar, sobre alguma situação na sala ou parabenizando ou então intervindo. Fazendo a intervenção, um dos dois. Mas sempre a gente faz as duas coisas. Parabenizando quando ele faz algo a mais (CD - Mesma escola, redução para um nível).

tanto eu como o diretor gostamos muito de parabenizar, de elogiar. Então, fizemos um momento para colocar como eles tinham crescido dentro da escola. No Dia do Professor, fiz outro momento de harmonização que é muito bom (CE - Início da função de coordenador).

Eu gosto muito de elogiar. Acontece quando o professor faz uma atitude, algo diferente, sempre gosto de elogiar aquele professor. Esse feedback sempre acontece. E essa questão do elogio a gente era mais individualmente (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Em todos esses relatos, os coordenadores escolares colocam a importância de parabenizar e elogiar o trabalho do professor, mostrando que todo o trabalho que vem sendo desenvolvido vem trazendo resultados positivos para que os professores se sintam motivados a continuarem desenvolvendo sua função com empenho e dedicação. E nesse contexto alguns pontos interessantes foram ressaltados, tais como o professor está lecionando numa turma que se identifica, sentir que é cobrado e que também tem seu esforço reconhecido, quando realiza algo diferente isso é percebido e esse reconhecimento essa valorização acontece em vários momentos. Alguns coordenadores organizam momentos específicos para parabenizar e elogiar,

outros procuram fazer no dia a dia da escola em momentos de planejamento, individual ou no coletivo. Mas, todos procuram demonstrar que estão satisfeitos com o trabalho dos professores, pois consideram que professores motivados desenvolvem melhor sua função. Concordando, com Nunes, Costa e Fernandes (2012), quando trata das relações interpessoais como favorecedor do trabalho pedagógico. O que podemos constatar em todas as situações analisadas até aqui.

E para que os coordenadores escolares possam perceber esses avanços nas turmas, esses resultados positivos no trabalho dos professores e uma melhor aprendizagem dos estudantes que estão no processo de alfabetização, esses coordenadores precisam realizar um acompanhamento constante junto aos professores, sendo que esses acompanhamentos acontecem em sala de aula observando o desenvolvimento das rotinas planejadas, nos momentos de planejamento, nos diagnósticos com os estudantes. Tanto com os professores titulares (P1) quanto com os professores de tempo de planejamento os P2. Trazemos, portanto, alguns relatos que nos mostram esses acompanhamentos.

Eu acompanho os planejamentos tanto do P1 quanto do P2. No planejamento a gente analisa as atividades que vieram da secretaria, separamos as atividades por níveis e formamos os agrupamentos. E sempre estou nas salas acompanhando e realizando ações, mais nas turmas de 1º ano e nas avaliadas (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Nós sentávamos e analisávamos o que tinha dado certo, o que precisa mudar e muitas vezes os professores não concordavam com o que recebiam pronto, diziam que era muita coisa. Então, a gente orientava que o professor analisasse o que era possível e o que precisava mudar e fizesse suas adaptações de acordo com a sua realidade. Mas quando a gente ia para as salas acompanhar, percebia que o professor não conseguia realizar tudo que estava planejado. No próximo planejamento a gente conversava novamente para fazer as adaptações e conseguir cumprir tudo (CB - Mesma escola, mudança de nível).

Para conseguir acompanhar o planejamento primeiro tenho que entrar em sala, para ver como aquele plano está sendo aplicado, tanto do P1 quanto do P2 e no dia do planejamento a gente vai conversar para saber o que está acontecendo, quais os estudantes com mais dificuldades para estabelecer uma troca de ideias, sugerir outras atividades, outras ações. [...] ...se eu vejo que alguma coisa não está sendo realizada da maneira correta, eu deixo geralmente para o dia do planejamento para não ter que atrapalhar o horário da aula do professor. Mas se for algo que eu considero muito urgente, se eu acho que é uma falha grande daquele dia, daquela aula, eu a deixo explicar e peço alguém de apoio para ficar com os estudantes realizando as tarefas e a gente fica ali dentro da sala mesmo, ou então fora, a gente não se afasta muito, para não ter divergência entre as crianças, essas coisas e chamo o professor para conversar (CC - Mesma escola, mesmo nível).

O professor do ciclo de alfabetização já recebe quase tudo pronto da secretaria, então a gente senta conversa sobre as ações da escola e o professor só vai acrescentar essas ações, vendo as necessidades dos estudantes e a gente acata as sugestões dos professores. Depois da reestruturação ficou mais fácil de acompanhar, são menos

turmas, menos professores e só um nível. Consigo dar uma assistência maior. [...] Os professores também têm esse momento de escuta, quando eles têm alguma coisa que eles estão insatisfeitos, não estão se sentindo confortáveis, chegam e falam, eles têm essa abertura, Graças a Deus. Eu sempre digo pra eles: “gente qualquer coisa estou aqui”. “Está gostando, beleza. Não está gostando, tem alguém insatisfeito, estamos aqui também”, “não fique calado não, porque faz mal” (CD - Mesma escola redução para um nível).

Após a reestruturação, quando ficaram dois professores, eles planejavam juntos e nem sempre eu estava com eles o tempo todo, mas sempre sentava para discutir os níveis de aprendizagem dos estudantes e sempre levava sugestões de atividades, jogos, procurando contribuir com o planejamento. Quando eu acompanhava dentro de sala eu percebia que nem sempre todos os estudantes acompanham, então os professores sentam próximo para ajudar e nem sempre conseguem contemplar tudo que tinha na rotina que é muito puxada (CE - Início da função de coordenador).

Eu acompanho mais as turmas do ciclo de alfabetização, tenho uma relação mais próxima com os professores de alfabetização. Depois da reestruturação o planejamento ficou melhor, podemos juntar dois professores para planejar, trocar ideias, levo sugestões de atividades, de jogos e me sento com as duas para conversar (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Todos os sete coordenadores escolares participantes da pesquisa, colocaram como realizam o acompanhamento aos seus professores, procuramos explicitar aqui alguns recortes de cada coordenador procurando perceber pontos que se assemelham, outros que diferenciam o acompanhamento de cada coordenador escolar. E foi possível perceber que todos realizam acompanhamento em sala de aula, no planejamento e que são estabelecidas relações entre os dois momentos. Ao acompanhar em sala de aula, percebem pontos que levam para o planejamento para discutir e orientar tanto o planejamento quanto às ações dentro de sala de aula, considerando os níveis de aprendizagem das crianças. Podemos ainda destacar que após a reestruturação o momento do planejamento ficou melhor para a maioria das escolas, pois com o aumento das turmas, aumentou também os professores por ano/série e a escola procurou organizar para que se sentassem para planejar juntos e assim facilitar a interação, a troca de experiências e de ideias entre coordenador e professores e entre os próprios professores.

No entanto, constatamos que ainda existem alguns pontos que merecem mais atenção, tais como: alguns coordenadores sentam para conversar e sugerir, ajudar no planejamento em si, outros apenas levantam os questionamentos e deixam que os professores façam suas adaptações. Outros, mesmo acompanhando as turmas de 1º a 5º ano, dão mais atenção a algumas turmas específicas que pode ser as turmas do ciclo de alfabetização por afinidade com esse segmento e outro ainda às turmas avaliadas por causa do foco nas turmas que são avaliadas externamente. Portanto podemos destacar que não há uma caracterização única, no diz respeito ao acompanhamento pedagógico nas seis escolas participantes da

pesquisa e que podemos atribuir essa diferenciação as culturas organizacionais de cada escola, que são únicas e compostas pela junção de culturas de cada comunidade escolar e de cada profissional que atuam nessas unidades escolares.

O Coordenador CD nos traz mais um elemento de interação com os professores que se assemelha com que havia sido citado pelo CG, anteriormente. Que é um momento de escuta aos professores, possibilitando uma aproximação maior entre coordenador pedagógico e professores, permitindo que haja uma compreensão das necessidades que o professor tem, para assim, buscar mecanismos de ajudar ao professor e contribuir positivamente com o seu trabalho e com o processo de alfabetização das crianças. E assim, o CD nos relata que sempre conversam para saber.

O que está acontecendo, a gente sempre incentiva, sempre parabeniza e procura ver alguma forma para melhorar. Se não está acontecendo, a gente fica ali conversando. Procurando fazer com que aconteça, mas também entendendo, sempre procurando entender o professor pra gente poder se aproximar para o trabalho acontecer. Para não afastar. A gente tem realmente esse elo de parceria, que realmente é esse. Eu vou falar assim, ter essa amizade profissional. Pra gente ter sempre essa amizade profissional para que eles também fiquem à vontade comigo, procuro sempre me aproximar muito deles, conversar muito com eles. Pra eles se sentirem à vontade (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Diante de todos os relatos observados até agora, percebemos que surgiram várias características das culturas organizacionais das escolas e analisamos as relações existentes entre coordenadores escolares e professores. Sendo que algumas dessas relações foram inicialmente complicadas, mas esses obstáculos foram superados através de estratégias de aproximação adotadas pelos coordenadores escolares. Porém ainda podemos analisar neste tópico algumas diferenças entre os professores que trabalham com o ciclo de alfabetização, mais especificamente, professores que trabalham com uma mesma turma do ciclo de alfabetização, que são os professores P1 e P2. Diante dessas diferenças analisaremos os relatos de dois coordenadores escolares que trouxeram essa temática de uma maneira muito expressiva, assim os CA, CC e CF nos revelam que:

Há um distanciamento entre os professores titulares (P1) e os professores (P2). Não há um elo tão forte entre eles, não sei o porquê, não sei se é porque eles não planejam juntos. Porque no dia que um está planejando, o outro está em sala, com os estudantes. Mas há muitas diferenças, desde o planejamento até a metodologia, tudo é bem diferente. Eu percebo que é como se o P2 buscasse menos, é como se a responsabilidade não fosse tão grande como a do professor titular (P1) (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Eu percebo que às vezes a parceria entre P1 e P2 deixa de existir, é como se fosse apenas uma trabalhando, entendeu? Em algumas situações, a P1 cobrava, mas a P2,

não estava ali pra ajudar, dar aquele suporte de cobrar. E uma participação tem que ser de todos, eu acho que há um trabalho de cooperatividade entre eles, mas às vezes falta afinidade. Você está vendo dentro do grupo essa falta de parceria de alguns, não é todos, são poucas é umas três, que eu percebo. E isso gera uma indiferença, eu acho que não é para gerar no nosso grupo. E essa ajuda, ela tem que vir dos dois lados. Então, se eu tenho uma pessoa que me ajuda com leitura, eu tenho uma P1, tenho uma P2, tem que fluir entre eles (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Agora, o que eu percebo, não sei se todas ou talvez não seja em todas, mas talvez na grande maioria aconteça, o feedback entre o P1 e o P2. Eu vejo assim, eles trabalham individualmente, mesmo sendo a mesma turma, mesmo sendo os dois responsáveis por aquela turma. Mas não acontece um entrosamento, não sei se realmente é porque o tempo não dá certo, não tem como a ver esse entrosamento. Mas, mesmo assim eu percebo que eles não conversam entre eles. Mesmo no momento do intervalo, sobre aquela turma (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Nesses três relatos, percebemos que os coordenadores abordam um distanciamento e uma diferença de trabalho entre os professores titulares e os professores do tempo do planejamento. No primeiro relato, o CA traz uma reflexão importante que pode representar uma justificativa real para essas diferenças, que é a questão do planejamento.

Esses professores sempre planejam separados, até são acompanhados pela coordenação, como foi mencionado anteriormente, mas eles enquanto professores da mesma turma não planejam juntos, não interagem, não trocam informações entre eles sobre as situações de aprendizagem dos estudantes, pois no dia que um está de planejamento o outro encontra-se em sala de aula com a turma e esse encontro fica difícil de acontecer. Portanto, voltando a definição das funções do coordenador abordadas por Souza (2004), podemos perceber que os coordenadores pedagógicos estão com dificuldades de organizar, orientar e harmonizar o trabalho entre os professores titulares e do tempo de planejamento. E que esses coordenadores ainda, precisam de estratégias que venham colaborar com essa harmonia, pois é através desta que o processo de ensino vem favorecer uma aprendizagem significativa e prazerosa e através dos relatos analisados, há um distanciamento, um desequilíbrio, que pode ser um dos motivos do insucesso do processo de alfabetização nestas escolas.

Alguns coordenadores também trouxeram uma outra situação que envolve diretamente os coordenadores e os professores. De acordo com seus relatos, ao realizarem os acompanhamentos em sala de aula, no planejamento e ao perceberem essas diferenças citadas no trabalho dos professores eles procuram realizar um feedback para conversar sobre os pontos observados, procurar encontrar as causas e buscar estratégias para intervir junto às situações percebidas. E nesses momentos às vezes os professores julgam que os coordenadores falam e cobram daquela forma, porque não estão dentro de sala de aula e diante disso os coordenadores



escolares reagem e justificam, que antes de serem coordenadores eles são professores, falam pela experiência que já tiveram em sala de aula. Estão buscando ajudar. Assim como surgem nos relatos de CF e CB:

Eu nunca me coloquei numa situação de saber mais, até porque eu gosto muito mais de aprender com as pessoas do que eu repassar. Gosto mais da troca, da prática do dia a dia, eu entendo melhor e eles me entendem melhor dessa forma do que aquela parte mais teórica do conhecimento. Por estar mais próxima eu tenho segurança de conduzir melhor, de conversar melhor com esses professores (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Os professores dizem que isso dá muito trabalho, às vezes até dizem que a gente fala enquanto coordenadores. Mas eu sempre digo que não, estamos falando como professores mesmo. Pelas experiências que já temos do trabalho em sala de aula (CB - Mesma escola, mudança de nível).

Considerando esses dois relatos, como uma amostra da abordagem dos coordenadores pedagógicos em relação ao que os professores demonstram sobre a atuação do coordenador, é possível perceber que mesmo após todo o trabalho de conquista, as sugestões de atividades, a busca por alternativas de ajuda e contribuições ao trabalho do professor. Ainda, existem situações de atritos e que essas situações requerem uma atenção por parte do coordenador, para que esses atritos, não se transformem em problemas que venham dificultar o desenvolvimento das ações pedagógicas, que são usadas como facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem.

Pensando nesse cuidado que o coordenador pedagógico precisa ter com seu grupo de trabalho, trazemos uma colocação que mostra um pouco da cautela que se precisa manter no ambiente escolar com os professores e outros funcionários. Diante, disso, o CF revela como conduz esse momento.

Se for algo pedagógico a gente faz esse feedback com os professores e com aquelas pessoas de apoio. Se for algo com os outros funcionários, a gente se reunia só com eles, porque não seria tão interessante repassar algo que aconteceu com o auxiliar de limpeza para os demais. Assim geralmente a gente separa essa questão do que a gente vai abordar. Até nas reuniões com todos os funcionários juntos, mas até onde interessava a todos eles, depois a gente liberava e ficava só com o pedagógico (CF - Mesma escola, mesmo nível).

O cuidar aqui explicitado não é apenas voltado para a parte pedagógica, nem tão pouco apenas para os professores. Há um cuidado com a imagem de todos os funcionários e uma compreensão de que nem todos precisam saber de tudo que acontece com o outro. Portanto, mesmo quando a escola reúne todos os funcionários em um único horário, se tem a preocupação de tratar com todos, assuntos que diz respeito a todos e no momento de tratar de situações

específicas, se discute apenas com aqueles envolvidos em tais situações, evitando que problemas individuais ou de pequenos grupos sejam propagados e gerem um certo desconforto na escola.

No decorrer deste tópico, analisamos algumas das situações de interações existentes entre coordenadores pedagógicos e professores do ciclo de alfabetização. Nessas análises, percebemos que alguns coordenadores enfrentaram dificuldade de aceitação após o processo de reestruturação da oferta de ensino na rede municipal de Pindoretama e que conseguiram superar os obstáculos encontrados através do diálogo, da persistência nas ações de apoio, orientação e ajuda junto aos professores. Além dessas situações outros conflitos surgem, sendo alguns entre os próprios professores que atuam no ciclo de alfabetização. Os coordenadores afirmam que percebem um certo distanciamento ou falta de interação entre eles e que mais uma vez os coordenadores agem chamando para conversar e buscando alinhar as ações para que um colabore com o trabalho do outro e estejam juntos contribuindo para o processo de alfabetização das crianças.

Percebemos, ainda que, cada escola tem sua organização própria, ou melhor sua cultura organizacional e que esta foi alterada a partir da reestruturação da oferta de ensino, uma vez que mudou os coordenadores de uma escola para outra, outros mudaram de segmento, teve aqueles que permaneceram na escola, mas mudou o quadro de professores e ainda situações em que a experiência com coordenação escolar chegou junto com a reestruturação. E todas essas mudanças influenciaram, concordando com as ideias de Libâneo (2018), nas relações dentro das instituições de ensino, sendo necessário uma nova reorganização das novas culturas com aquelas já existentes para que pudesse constituir uma nova cultura organizacional em cada escola e que representasse de fato os membros daquela comunidade escolar.

### **6.3 Interações entre Coordenador Pedagógico e Famílias**

Neste capítulo, estamos analisando as interações, e já passamos pelas interações entre coordenadores pedagógicos e diretores escolares no primeiro tópico. Em seguida trouxemos as considerações acerca das interações entre coordenador pedagógico e professores. Neste tópico nossa abordagem será voltada para as interações entre coordenadores escolares, famílias e estudantes e o ponto que abrirá nossas reflexões serão as dificuldades de aceitação provocadas pelo processo de reestruturação da oferta de ensino. Pois as escolas encontraram muitos obstáculos diante das famílias e estudantes para que esse processo fosse aceito e durante

o período de adaptação muitas situações conflituosas surgiram e os coordenadores escolares precisaram encontrar alternativas que tornassem essa adaptação favorável para todos, uma vez que as escolas, representadas pelos coordenadores pedagógicos, também, estavam em fase de adequação à nova realidade.

Diante da temática de aceitação do processo de reestruturação da oferta de ensino e das dificuldades enfrentadas pelas escolas, analisaremos as contribuições do CA que nos relata que:

Houve uma rejeição de uma comunidade com a outra, os pais da comunidade B não aceitavam vim para a comunidade A e os pais da comunidade A não aceitavam a outra comunidade por causa da questão social. Pois, é bem diferente essa questão financeira, mas também, teve a questão de se ouvir muito falar que na outra comunidade tinham favelas e envolvimento com drogas e isso gerava essa rejeição, tipo cada um no seu quadrado (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Nesse trecho, fica claro que o primeiro motivo da não aceitação estava relacionada às questões sociais e econômicas de uma comunidade e de outra. Enquanto uma comunidade apresentava uma situação economicamente mais equilibrada, a outra comunidade recebia uma fama de um envolvimento com algo que causava medo nas pessoas, drogas. Supomos que não foi uma situação muito agradável de lidar. Pois, trata-se de elementos externos aos conflitos escolares, que a escola não tem nenhum domínio. Outro coordenador trouxe uma situação semelhante quanto às diferenças sociais, porém com um diferencial que iremos analisar no relato do CB.

Para mim é novo, eu não conhecia, eu não estou acostumada de gente com tatuagem na canela, nos braços, e não é, que eu seja preconceituosa, sou um pouquinho, reconheço. Mas não era isso, meu medo era assim, eu não saber quem era e como é que eu ia chegar para lidar com essas pessoas e meninos também, menina dizia “meu pai botava era na moto para roubar”. Eu tinha medo, morria de medo (CB - Mesma escola, mudança de nível).

A diferença social entre uma comunidade e outra, também, está explícita nesse trecho. Porém, o que diferencia em relação ao anterior é que nesse caso foi a coordenação que encontrou dificuldade de aceitar os pais que chegavam de outra comunidade, não apenas por uma questão de preconceito, como ele mesmo afirma que existe, mas esse não foi a causa maior. O que ocasionava essa dificuldade de aceitação foram as tatuagens que os pais exibiam e as falas das crianças que anunciavam como era sua vivência, junto aos pais, situações que provocavam medo, inclusive de não saber lidar com essas famílias e esse novo contexto. Situações que, também, estavam além das possibilidades das escolas, pois se relacionavam

diretamente a questões familiares e sociais, pertencentes ao contexto no qual as crianças estavam inseridas.

Para cada realidade surgiram dificuldades diferentes, e uma nova problemática nos foi apresentada pelo CC, quando nos relata que:

O que dificultou mais esse trabalho, principalmente no começo, foi a questão do transporte e a aceitação dos pais. Porque aquela criança que estudava na escola que ficava bem dentro da sede, pro pai dar credibilidade ao município que aquela criança vinha no transporte, no começo foi muito difícil. Os pais reclamavam, eles vinham muito ariscos com a gente dentro da escola. Muitos ríspidos com a gente. Porque o transporte não trazia e não traz só as crianças menores, ele traz todo o público do fundamental I, como o Fundamental II e às vezes até do ensino médio, que é o que causa o maior problema do transporte das crianças (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Surge novamente a não aceitação dos pais, porém, nessa situação não foram as diferenças sociais e financeiras que dificultaram a aprovação dos pais, quanto ao processo de reestruturação. Emerge agora uma nova conjuntura na qual o elemento que causa objeção é o transporte escolar. Muitas crianças estavam saindo de uma escola que estava localizada próximo a sua residência e passavam agora a se deslocar em um transporte escolar. E este transporte escolar não conduzia apenas as crianças em uma mesma faixa etária. Em um mesmo ônibus estavam crianças e adolescentes e isso gerava alguns atritos dentro do transporte, deixando os pais preocupados. Então os pais procuravam a escola para reclamar e a situação ficava bastante desagradável tanto para os pais, quanto para a escola.

A fala do CD também ressalta a questão do transporte escolar e salienta outra preocupação por parte dos pais, que era conhecer os professores.

No começo os pais, tudo que é novo assusta, eles tiveram receio realmente pela mudança e o trajeto que os filhos iam fazer até a escola. No começo eles não queriam, não todos, mas alguns pais, realmente botaram aquela barreira em não ir. Depois iam para a escola para ver como era o sistema, para conhecer o professor, durante um tempo ficaram acompanhando os filhos. Mas tudo foi um trabalho de conquistar a confiança (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Nos é apresentado pelo CD como empecilho para a aceitação dos pais, o percurso que seria necessário para que os filhos chegassem à escola, o que podemos relacionar também a questão do transporte escolar. Porém, temos aqui outro elemento que surge nas entrelinhas. Esse elemento relaciona-se com a necessidade de os pais conhecerem o trabalho da escola, para a qual os seus filhos estão sendo encaminhados após a reestruturação, assim como conhecer os professores que passariam a trabalhar com seus filhos. Isso fez com que alguns pais viessem até a escola e acompanhassem de perto o trabalho desenvolvido por esta instituição de ensino.

Diante desses detalhes, supomos que os pais estavam preocupados com a segurança e com a educação escolar de seus filhos, mostrando interesse e envolvimento com esse importante processo da vida das crianças.

O desabono dos pais em relação a reestruturação está sempre surgindo nos relatos dos coordenadores, no entanto essa não aceitação está sempre trazendo outros elementos, como mostrado pelo CE no trecho abaixo:

No início tiveram muitos pais que não aceitaram e também funcionários efetivos que não aceitaram e incentivaram os pais a não aceitar, e foi um conflito muito grande na época. Tiveram famílias que colocaram a criança para estudar em outra escola, porque não gostavam da comunidade ou da gestão da escola, houve uma rejeição muito grande (CE - Início da função de coordenador).

Conforme comentado, anteriormente, a não aceitação por parte dos pais vem sempre acompanhada de outras situações, ou motivos diferenciados. Nessa conjuntura apresentada aqui, os pais tiveram influência direta de funcionários que são efetivos e que não concordavam com a reestruturação, os motivos dos funcionários não foram expostos. Mas essa influência não foi o único motivo que estimulou o desabono dos pais. A comunidade que estava chegando na escola não mantinha uma boa relação com a comunidade onde a escola se localizava e com a gestão da escola e por isso matricularam seus filhos em outras escolas. Estamos, assim diante de conflitos nas relações interpessoais e não mais no transporte ou na condução do trabalho da instituição. Compreendemos que estes motivos, são muitos importantes, uma vez que essas relações influenciam diretamente nas aprendizagens e no trabalho pedagógico da escola, conforme discutido por Nunes, Costa e Fernandes (2012).

Em outra situação, os motivos de recusa diante da reestruturação foram semelhantes, porém o CF nos traz um outro detalhe:

No primeiro momento quando a gente se reuniu para fazer essa mudança, tiveram aquelas mães, aqueles pais, aqueles estudantes que não queriam aceitar, mas não foi algo extremo não. Mas teve aquela coisa, a mudança sempre gera o desconforto, a questão de uma escola mais longe, que aqui tem muitos estudantes que moram perto. De ficar dividido crianças da mesma família, mas que tinha que estudar um aqui e outro estudar em outra escola e os pais iam ter que dar mais viagens. E ainda porque muitos deles tinham uma visão que a escola que ficaria com o fundamental II era muito bagunçeira, não era boa (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Apesar do motivo relacionado à distância das residências das crianças para a escola, pois quem morava perto agora teriam que se deslocar para outra escola mais distante. Também surge um outro problema, ainda não mencionado por nenhum outro coordenador pedagógico, que era dividir as crianças de uma mesma família em duas escolas diferentes e localizadas em

bairros distintos. E isso iria fazer com que os pais precisassem está se deslocando para ambas as instituições de ensino. Em alguns casos as crianças maiores iam para a escola na companhia dos irmãos mais velhos ou vizinhos, mas a partir da reestruturação os pais precisavam ir deixar e pegar as crianças na escola.

Além disso existia uma visão acerca da escola para onde os estudantes dos anos finais passariam a estudar, que não era favorável, uma visão de uma escola que não era boa. E tudo isso interferia na organização familiar e causava a recusa naquele momento. Motivos estes, válidos e que merecem atenção das escolas, pois mostram mudanças na organização familiar e uma preocupação com a qualidade do ensino que as crianças iriam receber. Isso se justifica porque um dos motivos era a fama que umas das escolas envolvidas tinha, de não ser boa. Mostrando que tanto os pais, quanto as crianças tinham preocupação com a aprendizagem escolar.

Ainda tratando dos motivos que levaram os pais se recusarem a aceitar a reestruturação, mesmo após o início o CG nos aponta fatos já mencionados anteriormente, mas destaca algo que ocorreu ao iniciar a reestruturação, vejamos o que nos diz o CG a esse respeito:

De início os pais tiveram muita rejeição para se deslocar para outra comunidade. Tanto os que iriam sair daqui, quanto os que viriam pra cá. E quando começou teve a questão do transporte que foi um impacto muito grande. De início melhorou porque antes vinham juntos as crianças e os adolescentes e agora vinham só as crianças. porém, o transporte não acolhia todos e precisava voltar e fazer outra viagem e as crianças ficavam esperando (CG - Mesma escola, mesmo nível).

Nesse trecho o deslocamento de uma comunidade para outra e a distância que seria percorrida surgem como sendo os fatores principais que causa a não aceitação mais uma vez. Confirmamos que esses eram os motivos norteadores relatado por todos os coordenadores pedagógicos, quando o assunto é a rejeição por parte dos pais para que a reestruturação da oferta de ensino fosse efetivada. No entanto, o que causou um impacto maior nessa situação foi, ao iniciar a reestruturação, às crianças terem que ficar nas paradas esperando o ônibus fazer uma rota para depois levar aquelas que não era possível ir à primeira viagem. A justificativa dessas rotas acontecerem nesse formato foi que a quantidade de crianças aumentou, mas a quantidade de ônibus permaneceu a mesma, ocasionando toda essa problemática. Isso nos leva a supor que houve uma falha na organização municipal, em relação a estes transportes, não designando quantidades de transportes suficientes para atender todas as crianças que seria conduzida de uma comunidade para outra. Novamente, temos fatores que são externos a escola, embora este a escola possa reivindicar, junto aos responsáveis da secretaria municipal de educação.

Esse mesmo coordenador relata uma dificuldade que foi relacionada a escola, assim como já explicitado anteriormente por outro coordenador, e assim o CG revela que:

Teve a questão do distanciamento da família, não é nem da família, é do distanciamento da gente ter o contato com a família, conhecer. Porque quando era daqui, mais aqui no nosso centro a gente já sabia quem era a família, a gente já conhece. E agora ficou mais difícil conhecer quem é o pai de quem, onde mora, como é a situação. E ficou ainda mais difícil com a pandemia, só tivemos 2019 para fazer essa aproximação e não foi suficiente (CG - Mesma escola, mesmo nível).

Considerando que a escola, agora, passou a agregar várias outras comunidades, muitas famílias não eram conhecidas pela coordenação da escola. Antes a gestão da escola, conhecia todas as crianças e suas famílias, o que tornava o trabalho e o diálogo entre escola e família mais fácil e agora há um distanciamento dessas relações. É necessário conhecer as famílias e criar vínculos, porém a escola iniciou o processo de reestruturação em 2019 e teve apenas um ano e alguns meses antes da inesperada pandemia, ficando ainda mais complicado estreitar esses laços e estabelecer vínculos.

Estamos diante de uma realidade que atingiu todas as seis escolas pesquisadas, e mesmo havendo pontos em comum entre elas, cada coordenador foi relatando algumas especificidades das dificuldades encontradas em cada escola. Sendo que essas problemáticas tanto estão relacionadas às famílias, quanto às escolas, pois o processo de reestruturação trouxe interferências para a organização familiar e também para a organização escolar. Mais precisamente para as culturas organizacionais das escolas públicas da rede municipal de ensino o que fez com as escolas, na representação aqui dos coordenadores escolares passassem a buscar novos mecanismos de trabalho para que a aceitação ocorresse e assim foram se adaptando às diversas situações.

Por isso, passaremos a ver como as escolas tentaram trabalhar as diferenças e problemáticas existentes para conciliar os atritos, estreitar laços e conquistar a confiança dos pais, mostrando como desenvolve seu trabalho. Para conhecermos como foi todo esse processo de luta para a aceitação e como as escolas e as famílias foram elaborando estratégias de adequação, analisaremos a fala do CA.

Quando iniciou a reestruturação, houve muitas mudanças na escola e os pais vieram procurar saber. E minha função era receber e explicar tudo. Fizemos diagnósticos e depois reuniões para mostrar e explicar o que significava cada cor, cada nível. Quando foi preciso mudar o tipo de letra reunimos os pais e explicamos porquê e como seria, sempre tentando acalmar, dando um tempo e dizendo que ia dar certo, com a ajuda deles, tudo ia dar certo (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Estamos diante de uma situação em que o coordenador pedagógico mudou de uma escola para outra. Essas duas escolas, mesmo sendo localizadas em comunidades vizinhas, apresentavam muitas diferenças de significados e práticas de alfabetização entre elas. Consideramos importante, destacar que o coordenador estava saindo, após a reestruturação, da escola que passou a trabalhar apenas com os anos finais e passou a trabalhar na escola, da comunidade vizinha, que agora atendia apenas aos anos iniciais. Nesse contexto, ao chegar na escola procurou mudar o trabalho pedagógico e de alfabetização que era conduzido até então naquela instituição de ensino.

Além dessa diferença, existia uma outra diferença, que estava relacionada aos pais. Pois, os pais dessa comunidade, onde a escola dos anos iniciais estava localizada, eram muito participativos e cobravam muito da escola, conforme o CA afirma: “os pais vieram procurar a escola para compreender o que estava acontecendo”. Partindo dessa procura o coordenador foi trabalhando com os pais através de diálogos individuais e reuniões, sempre fortalecendo a importância da participação das famílias e procurando deixá-los confiantes em as mudanças que aconteciam na escola. Diante do exposto, destacamos que a coordenação da escola, que estava chegando e conhecendo a escola e sua comunidade escolar, desenvolvia, naquele momento a função de organizar e equilibrar a gestão pedagógica da escola, tanto no interior da escola junto aos profissionais, quanto com a comunidade escolar. Isso caracteriza as funções do coordenador defendido por Souza (2004).

Em outras realidades, também, houve situações semelhantes, nas quais os pais buscaram a escola para conhecer o trabalho dela ou ainda vim no ônibus para conhecer o percurso, ou evitar atritos entre as crianças. Vejamos o que nos relatam CD e CF:

Quando iniciou a reestruturação os pais iam para a escola para ver como era o sistema, para conhecer o professor e ficaram acompanhando durante um tempo. Então a gente foi muito aberto com eles, para receber, conversar, explicar e foi criando um vínculo de confiança e de conquista muito grande (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Os pais todos queriam vir no ônibus com as crianças e não tinha condições, porque muitas vezes não tinha nem onde a criança sentar, porque os pais ocupavam o espaço. Então, a gente fez a reunião com os pais explicando que o vizinho podia trazer seus filhos. Procurando da melhor forma conquistar através do diálogo. E até hoje, a gente tem um relacionamento muito bom com os pais. [...] A gente deixava muito aberto nas reuniões que os pais poderiam vir na escola para visitar, conhecer o professor, conhecer a rotina da escola e dizer o que na visão deles precisava melhorar. Porque quem está de fora vê as coisas com outros olhos e a gente deixava isso muito aberto para os pais (CE - Início da função de coordenador).



Os coordenadores deixam claro que os pais estavam preocupados não apenas com o percurso que os filhos fariam até a escola. Eles também tinham necessidade de conhecer a escola, os professores, a sistemática de trabalho, pois não conheciam, ou ouviam comentários não muito agradáveis. Portanto, foram buscar conhecer a realidade de perto para saber onde e com quem seus filhos estavam, como estavam sendo tratados. Diante dessa procura, as escolas abriram esse espaço, permitindo a presença dos pais na escola, para acompanhar a aula, conversar com o professor e com a gestão, sempre acolhendo e explicando tudo que era necessário. Quanto a presença dos pais no transporte a escola foi oferecendo alternativas para evitar a superlotação nos ônibus e assim os desafios foram sendo superados.

Outras escolas já se preocuparam em organizar um momento de escuta antes de iniciar o ano letivo, conforme relato por CB no seguinte trecho:

Quando foi começar a mudança, nós tivemos um momento, onde a gente pediu para cada um dizer qual era a sua ansiedade, qual era o seu medo, o que eles esperavam da escola, qual era a expectativa deles em relação à escola. Porque nós precisávamos saber, pois eles eram novos para nós e nós também éramos novos pra eles. E eles diziam “olhem eu tenho medo de botar meu filho aqui, porque eu não sei como será aqui na escola. Eu não sei se aqui vão cuidar do meu filho”. Então a nossa reunião foi mudada, ao invés de ser uma reunião para falar da escola em si a gente ficou mais foi pra eles dizerem pra gente o que eles esperavam da escola (CB - Mesma escola, mudança de nível).

Essa escola tinha o hábito de reunir os pais no início do ano letivo para falar do funcionamento da escola de uma maneira geral. Porém diante das dificuldades que estavam percebendo por causa da reestruturação, foi organizado um momento em que os pais foram convidados a exporem suas angústias, seus medos e suas expectativas para que assim, a escola pudesse tomar conhecimento e prover meios para atender aos anseios das famílias. Pois ambos não se conheciam, a escola representava algo desconhecido para aquelas famílias e crianças e estas por sua vez também eram novidades diante da escola.

Em outra situação a escola acompanhava o processo de reestruturação que havia sido realizado com outras escolas, analisando que estava sendo positivo e prevendo que poderia também passar por esse processo já vinha conversando com as famílias, assim como mencionado pelo CF.

A gente foi conversando, falando que não é bem assim, precisava conhecer primeiro. A gente já vinha preparando que isso poderia acontecer até porque a gente não foi a primeira, e pelo exemplo das outras, que vinham dando certo, a gente sempre ia conversando que isso era possível acontecer. Tivemos algumas famílias que não queriam aceitar, mas não foi algo extremo. Não tivemos muitos problemas (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Essa preparação prévia, não impediu que houvesse a rejeição dos pais e de estudantes, quando a reestruturação chegou na escola. Porém, possibilitou uma situação controlável, sem muitos atritos. A escola continuou com o diálogo junto às famílias e estudantes, principalmente com aqueles familiares de estudantes que iriam para a outra escola que esta não era considerada boa por eles. Então a escola que estava entregando os estudantes, procurou incentivá-los a conhecer a escola para onde iam, ver como era o seu trabalho para depois julgar. Mas toda essa conversa com as famílias foi mais voltada para aquelas que estavam saindo, e quando questionado sobre as crianças que a escola passou a receber, foi justificado que houve algumas procuras para conversar e conhecer a escola, mas que foram poucas e que a escola conseguiu atender dialogando com quem chegava. E assim, compreendemos que esta escola não passou por muitos conflitos diante dos novos estudantes e famílias que estavam recebendo.

Diante dos conflitos e das dificuldades encontradas por cada coordenação, em cada escola e das medidas adotadas, cada uma com suas especificidades. Percebemos que as coordenações, junto com o grupo gestor, foram conduzindo esse momento sempre buscando conquistar o reconhecimento e aceitação das famílias e da comunidade escolar. E essa busca foi trilhada através do diálogo, seja esse diálogo no individual ou no coletivo. Sempre realizando reuniões e momentos de escuta, oportunizando que as famílias passassem a conhecer o trabalho daquela instituição na qual estavam chegando.

Portanto, inferimos que as escolas, através da coordenação pedagógica, atenderam ao que é defendido por Teixeira (2002) e Libâneo (2008) quando estes afirmam que as interações entre as pessoas dentro do ambiente escolar são constantes, criando e recriando a cultura escolar, partindo de um contexto social mais amplo. Nessa perspectiva, consideramos que o processo de reestruturação trouxe para as escolas públicas de Pindoretama a necessidade de se estabelecer novas interações. Interações, estas que contribuíram para a constituição das novas culturas organizacionais da escola, caminhando para uma gestão democrática a qual defendemos, com base nos preceitos de Veiga (2019).

Caminhando nestas interações, passaremos a analisar os resultados obtidos após essas reuniões e atendimentos conduzidos pelas coordenações escolares em cada uma das seis escolas participantes da pesquisa. Iniciaremos a análise dos resultados observando o relato do CA que com alegria nos olhos nos diz que:

O que me deixa mais feliz é ouvir dos pais, principalmente dos pais da comunidade A, que a escola se preocupa com a aprendizagem das crianças e que o trabalho é voltado para essa aprendizagem. Não estou dizendo que antes não era, mas estou dizendo que ouvir isso dos pais é importante, porque foi uma mudança de metodologia, na qual os estudantes aprendiam de um jeito e hoje eles aprendem de outra forma. E embora os pais não tenham aceitado no início, hoje eles perceberam que deu certo, eles vêm a aprendizagem e elogiam a escola, parabenizam a escola, a gestão, os professores. Eles reconhecem que houve uma mudança, que eles não acreditavam que fosse positiva e hoje eles percebem que foi positiva, a gente vê nos rostinhos deles (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Estamos diante de uma realidade em que os obstáculos não foram apenas relacionados aos deslocamentos das crianças em um transporte escolar de uma comunidade para outra, não foi só as diferenças sociais, nem muito menos o não conhecer a escola. Foi, também, a mudança de visão e de práticas que a escola passou a adotar após a reestruturação e tudo isso foi superado através do diálogo, dos acordos, negociações conduzidas pela coordenação escola, tanto que hoje a escola, a gestão, a coordenação, os professores recebem elogios e agradecimentos vindos das famílias. Isso faz com que a coordenação acredite que hoje “os pais da comunidade A, aceitam as famílias da comunidade B e os da comunidade B não pretendem mais voltar para a outra escola”, e hoje “eles se respeitam”.

Portanto, podemos dizer que essa escola conquistou e obteve ganhos positivos em meio a tantos desafios. Com base nas ideias de Nunes, Costa e Fernandes (2012), concordamos que os conflitos, que são inevitáveis, foram trabalhados através das interações, do diálogo buscando a superação e as mudanças que estes proporcionaram nesta escola.

Considerando desafios e conquistas o CB nos revela que:

Hoje tem mães que dizem assim "a minha expectativa em relação à escola foi superada". Porque no primeiro dia chegou dizendo: "Eu vim pra reunião, mas eu não vou botar, ou volta pra lá ou fica sem estudar". A gente chamou pra conversar e a gente percebe que as pessoas que vieram de fora, parece que elas têm mais aquela coisa com a gente que propriamente as pessoas da comunidade (CB - Mesma escola, mudança de nível).

Na visão desse coordenador, a conquista realizada diante das mães que não queriam trazer os filhos para a escola foi tanta, que hoje a relação com essas mães é mais positiva do que com aquelas que antes já possuía um vínculo estabelecido. Esse vínculo construído a partir dos desafios é tão forte, que hoje tem pais que, de acordo com esse coordenador em outro trecho: “choraram porque os filhos já iam sair da escola”, “porque só tiveram a oportunidade de conhecer essa escola já no último ano”, referindo-se aos estudantes do 5º ano, que só passaram um ano da escola e já tinham que retornar para a escola anterior para estudar os anos finais do ensino fundamental. Teve uma mãe que organizou um momento para a gestão e

professores da escola “foi um momento lindo, ela falou sobre cada um, agradeceu e entregou um mimo que ela preparou”, assim relata a CB.

Dando continuidade ao reconhecimento dado pelos pais após o trabalho de conquista realizado pela escola podemos citar outro exemplo relatado pelo coordenador CC que afirma ter:

Depoimentos de pais que são da região em que outra escola existe e que muitas vezes querem matricular seus filhos aqui, e você pergunta por que aquele pai quer matricular seu filho nessa escola. Então, ele diz que é diferente o ensino, porque o acompanhamento é melhor, porque há um trabalho mais focado. Então você percebe que não é só pelo que você vê e pelo que você faz, mas pelo que o outro colega fala e pelo pai, que vem até a escola, a unidade escolar que você trabalha, para te dizer: “eu acho que o trabalho aqui é melhor, porque o Fulano já estudou aqui e era um bom estudante e saiu daqui lendo, ele saiu daqui sabendo o que realmente tinha que saber”. Então assim, isso não é só a gente que considera, mas sim as famílias que vêm também querer colocar o seu filho dentro da escola (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Diante do exposto pelo coordenador, a escola conseguiu conquistar a credibilidade dos pais de uma maneira que hoje os pais que moram em outra localidade, mesmo tendo uma escola próxima, preferem vir matricular seus filhos nesta escola. Essa opção dos pais ocorre, porque eles conhecem o trabalho da escola e confiam, acreditam que seu filho terá um ensino mais focado, mais direcionado com condições de aprender o que necessário para sua faixa etária. Isso confirma a preocupação demonstrada pelos pais, quando analisamos no início deste tópico os obstáculos que surgiram no início do processo de reestruturação. Pois, muitos pais queriam conhecer o trabalho da escola, conhecer as pessoas que nela trabalham e o motivo dessa necessidade era que queriam o melhor para seus filhos, no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem.

Nessa mesma perspectiva, CE e CF nos colocam outro exemplo de aceitação dizendo que:

Hoje há uma aceitação muito boa dos pais, temos até relatos de pais que quando souberam que os filhos viriam para essa escola eles não queriam porque não tinham boas referências, mas depois que começaram a conviver e conhecer o trabalho da escola eles mudaram de opinião e hoje eles elogiam muito a escola. Como o caso de um menino que chegou com muitas dificuldades, pois esse menino mudou, a escola transformou a vida dele e o pai elogiou a escola e disse que realmente a professora de reforço e a escola, tinham motivado o seu filho e ele estava muito feliz em ver como o filho dele estava lendo (CE - Início da função de coordenador).

Os pais agradecem ao professor, à escola. Até mesmo uma professora que era considerada rígida, dura, os pais agradecem e diziam que era a forma correta, porque assim os filhos haviam aprendido. Eles reconheciam o resultado do trabalho que havia sido realizado. Reconhecem que a escola era importante, reconhecem que a escola queria que as crianças realmente aprendessem (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Nesses dois trechos, os coordenadores deixam claro que os pais, hoje, reconhecem o trabalho da escola e parabenizam aos professores, valorizam o que tem sido feito por seus filhos e percebem que a escola realmente se preocupa com a aprendizagem das crianças e faz com que as crianças superem suas dificuldades. E assim temos relatos que comprovam que, hoje, após tantos desafios, tantas turbulências, há um reconhecimento e uma aceitação dos pais por aquela escola, tanto que não querem mais que seus filhos saiam desta. compreendemos que todo esse vínculo passou a ser construído a partir do momento em que os pais passaram a conhecer os funcionários, os professores, o grupo gestor e vendo e acompanhando todo o trabalho que é desenvolvido pela escola. Pois a escola oportunizou que os pais conhecessem e participassem do seu dia a dia. Conforme explicitado pelo CD:

Eles passaram a conhecer os funcionários, os professores, o grupo gestor, a ver o trabalho, acompanhar o trabalho, a gente sempre foi muito aberto com eles. A comunicação com eles sempre foi muito boa, a questão de telefonar, de falar, o acesso sempre foi bom, tanto da parte da gestão como por parte dos professores e também sempre foram muito acessíveis, os pais, sempre atendem a gente e sempre receberam a gente da escola muito bem. Então isso foi criando um vínculo de confiança e de conquista muito grande e hoje eles gostam muito. Hoje não querem mais sair da escola (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Portanto, abrir as portas da escola para receber as famílias, mantendo um diálogo coerente com suas ações, superou desafios que estavam além dos muros da escola, como o percurso percorrido pelas crianças diariamente e a problemática com os transportes. Não que essas situações tenham sido resolvidas, mas passaram a ser considerados menos importantes, aos olhos dos pais. Uma vez que todo o esforço tem sido válido e seus filhos estão aprendendo, estão sendo acreditados, valorizados e respeitados em seus direitos de aprendizagem, atendendo aos princípios da gestão democrática aludidos por Veiga (2019). Consideramos importante salientar que essas deduções são baseadas a partir da visão dos coordenadores escolares participantes da pesquisa.

Ainda podemos acrescentar alguns relatos que confirmam essa aceitação, tais como alguns trechos que seguem:

Hoje, eles não têm mais, eu não percebo essa rejeição. Mesmo estando na pandemia, todos os dias temos pais na escola para receber atividades, para pedir declaração e a gente não escuta mais esses comentários. Hoje, mesmo que eles não aceitem, se respeitam. As duas comunidades se vêm de maneira diferente do que se viam antes da reestruturação, eu tenho certeza (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Eu sinto essa conquista. Porque hoje eu brinco com as mães, quando elas querem alguma coisa, elas ligam pra mim, "eu quero falar contigo". Me chamam de tia. Então hoje eu sinto que a conquista dos pais que vieram de fora foi bem produtiva. Eu sinto

isso, porque eles não têm mais aquela rejeição ou medo de falar com a gente, de vim pra escola (CB - Mesma escola, mudança de nível).

Os laços de confiança entre as famílias e os coordenadores são bastante fortes, há uma afinidade, assim como, também, houve uma mudança em relação a aceitação de uma comunidade para a outra, ainda existem diferenças culturais e sociais, é evidente. No entanto, essas diferenças não representam mais empecilhos para o convívio entre essas famílias. Porém, é importante ressaltar, mais uma vez, que essa constatação, se dá a partir das análises do ponto de vista dos coordenadores escolares. E estes, se reportam ao que vivenciaram, continuam vivenciando e ouvindo dos pais em seus atendimentos e acompanhamentos.

Podemos evidenciar, ainda, que os problemas de relacionamentos ou de participação dos pais com a escola não foram todos sanados. Pois, percebemos, que algumas problemáticas já existiam anteriormente ao processo de reestruturação e ainda permanecem dentro das escolas, como podemos analisar nos relatos de CC, CD, CE e CF, quando comentam sobre as reuniões de pais.

As reuniões com os pais melhoraram no sentido de explicações, para fazer o pai conhecer o que é que o filho dele realmente sabe. Antes a gente só falava da dificuldade do estudante, trazia todos para falar só que os meninos não sabiam. Hoje a gente busca fazer diferente, mostrando o que ele sabe e o que ele precisa saber. Mas tem pais que trabalham bastante, não é nem porque às vezes o pai não queira participar é porque a maioria dos pais trabalham fora. Então, tem pais presentes que vão a todas as reuniões e que expõem o seu ponto de vista. Mas tem pais que dizem assim: “é para escutar besteira, pra falar besteira” Então, tem muitos pais que pela ignorância, falam isso quando a gente faz as reuniões (CC - Mesma escola, mesmo nível).

A gente teve um aumento na participação. Tem pais que nas reuniões fazem perguntas e quando tem uma coisa da escola que não concordam, eles dizem que não gostam, tem essa participação, essa crítica construtiva muito visível também. Mas acredito que seja uns 50% dos pais, gostaria que fosse uma quantidade maior de pais que tivesse essa participação (CD - Mesma escola, redução para um nível).

As reuniões eram bimestrais e por turma, porque no geral não dava para atender as necessidades de cada turma. Mas infelizmente alguns pais não compareciam, muitas vezes aqueles que a gente mais precisava conversar, eram os que não vinham. Então, a gente começou a ligar pessoalmente para cada família e convidar para a reunião, falar da importância da presença dele na reunião e isso fez muita diferença. Ainda houve alguns pais que a gente não conseguiu, mas 90% a gente conseguiu. A gente levava mensagens que mostravam o quanto o estudo é importante, o quanto os filhos deles podiam crescer através dos estudos, como os estudos podem mudar a vida de uma pessoa, que depende muito do esforço de cada um, tudo para conquistar os pais e estimular a participação deles e dos filhos. A gente sempre iniciava com um momento de reflexão, de motivação (CE - Início da função de coordenador).

Aqui na comunidade, sempre a gente falava nas reuniões e voltava pra mesma pauta, que a comunidade em si não é muito participativa na escola e após a mudança continuou a mesma coisa, a não participação. Primeiro fazia geral um certo momento e depois dividia por sala, mas não deu muito certo, até os professores não aderiram muito. A gente marcava as reuniões por turma, poucos participavam. Geralmente a

gente realizava a tarde, mas mesmo assim muitos não vinham, até ligavam para justificar que não iria vir porque estava no trabalho e que depois viria na escola, outros queriam que a gente passasse a reunião por telefone e a gente pedia que eles viessem na escola para conversar, mas muitos não vinham (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Podemos perceber nesses relatos, que as escolas tinham algumas dificuldades para realizar as reuniões com os pais, antes mesmo da reestruturação. Diante das dificuldades já existentes e da necessidade de conquista, que a escola compreendia que precisaria fazer, os coordenadores passaram a mudar o formato e os objetivos das reuniões com os pais em relação à pauta pedagógica. A partir dessas mudanças, em uns casos houve melhora na participação dos pais, em outros não houve uma maior participação. Percebemos que o CC mudou o que e como abordar no tocante às aprendizagens das crianças, já o CE fez alterações quanto ao contato com os pais para a reunião e os incentivos para o momento. E o CF mudou o formato da reunião, com todos, depois por turmas ou por ano. Enquanto o CD não relatou mudanças quanto a realização das formações, mas afirma que houve uma melhora na participação dos pais, embora não seja satisfatória.

Então, mesmo repensando a estrutura e sistemática das reuniões todos os sete coordenadores escolares, relatam que os problemas existiam e permaneceram, embora tenham melhorado, alguns mais e outros menos, mas ainda se tem muito a conquistar nesse quesito. No entanto, é importante, salientar que em todas as situações houve conquistas, superação de obstáculos, que estão imersas nas novas culturas organizacionais das escolas.

Uma outra sistemática, que também é persistente, está relacionada ao acompanhamento aos filhos, para além das reuniões, que é aquele acompanhamento que os pais realizam quando observam as atividades das crianças, quando procuram saber como está a aprendizagem das crianças na escola, dentre outras consideradas importantes pelos sete coordenadores escolares. Então quanto ao acompanhamento dos pais em relação à aprendizagem dos filhos o CC relata que:

Antes da reestruturação, eu acho que o acompanhamento existia, como existe também agora, após a reestruturação. Só que, como a gente recebeu um público diferente, um público distante da escola, às vezes a gente acaba não tendo aquele pai tão participativo. Eu considero, assim, não é que ele não acompanhe. Mas, assim, uma boa parte desses pais, eles trabalham fora, então pra eles estarem no horário da escola, como é uma escola mais distante, acaba o pai não participando totalmente da vida escolar do filho (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Na visão desse coordenador, sempre houve pais que se preocupam em acompanhar a vida escolar das crianças e essa compreensão contínua, porém tem alguns pais que não conseguem acompanhar, pois a escola agora é mais distante e como os pais trabalham, eles não

conseguem estar presentes em todo o processo da escola, assim temos aqui um ponto negativo da reestruturação, pois tem pais que poderiam ser mais presentes e atuante no acompanhamento da aprendizagem dos filhos, mas acaba que ficando distantes desse processo. Relacionado a essa participação das famílias o CF nos traz outra realidade:

A gente via mais uma participação nos eventos. Mas, assim quando a gente solicitava para o pedagógico mesmo, a questão do ensino-aprendizagem, eu vejo que elas ainda precisam amadurecer muito, acompanhar, ser mais presente nesse sentido. Tem alguns pais que procuram saber como está a aprendizagem dos filhos, mas é uma minoria (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Temos, então, uma situação em que a participação das famílias na vida escolar das crianças era praticamente relacionada às festividades e outros momentos que a escola realizava, mas que quando se tratava de acompanhar às aprendizagens ainda ficava muito a desejar, pois apenas uma minoria de pais tinha essa preocupação. E quando questionado se isso passou a ser após a pandemia, esse coordenador escolar, relatou que não, “já era assim e permaneceu”. Portanto, com base nos estudos de Teixeira (2002), deduzimos que essa é uma característica da comunidade escolar, que mesmo com as mudanças ocorridas na cultura organizacional desta escola, a partir da reestruturação, esta característica permanece, faz parte da cultura própria desta comunidade escolar.

Ainda nesse sentido de acompanhamento familiar e aprendizagem escolar o CD nos diz que:

Tem muito pai que vai na semana procurar saber como está o filho, procura muito para saber como está a disciplina do filho, como ele está se comportando, como é que está o aprendizado é o que eles mais procuram saber. Isso fora as reuniões e outros momentos que eles vão conversar com o grupo gestor ou com os professores. Então, tem pais que acompanham periodicamente mesmo. Mas ainda sinto falta de muitos pais (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Estamos diante de uma realidade em que os pais têm uma participação mais ativa diante da vida escolar dos filhos e que há uma preocupação com a disciplina, o comportamento e o aprendizado. E ainda que os pais buscam essas informações em momentos diferenciados tais como: nas reuniões, em conversas individuais com gestão e professores. Porém o coordenador reafirma o que havia colocado sobre as reuniões, não são todos os pais que realizam esse acompanhamento. Ainda tem muitos pais que estão distantes da vida escolar dos seus filhos.

Porém, quando adentramos no ciclo de alfabetização, mais especificamente esse cenário muda um pouco, conforme explicitado pelos CC, CD e CF:



Geralmente os pais mais presentes são das crianças menores. Os pais dos 1º anos, porque eles vão deixar as crianças e os dos 2º anos, também, são bem presentes, claro que tem um certo público que a gente não considera presente, são ausentes. Mas tem aqueles que andam mais na escola pelo tamanho das crianças, pela dependência da criança familiar, mas não houve muita mudança depois da reestruturação, não (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Quando o menino chega em casa, os pais devem olhar se o menino fez atividade, perguntar qual foi a atividade do dia. Quando o professor manda um recadinho muitas vezes escrito lá no caderno, é até pra ver se o pai acompanha realmente, se o pai ver quando chegar em casa e assim ele tem esse feedback dos Pais. Tem pais que olha, que responde escrito no caderno (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Tinham famílias que sempre procuravam, até porque tinham aqueles que vinham deixar a criança na escola e aproveitava o momento para ficar acompanhando a criança na escola, procurando saber como estava o desenvolvimento. Às vezes eles até procuravam os professores para pedir atividades extras, porque as atividades que eram colocadas no geral eles consideravam poucas para seu filho (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Diante destes três relatos, constatamos que quando se trata do ciclo de alfabetização esse acompanhamento é realizado de uma maneira mais próxima, os pais das crianças de 1º e 2º ano são mais presentes, se aproximam com maior frequência da escola e dos professores. Talvez um dos motivos seja, porque as crianças são pequenas e ainda necessitam de um cuidado maior fazendo com que os pais venham deixar e pegar as crianças na escola diariamente. Assim, aproveitando esse momento procuram se inteirar da situação de aprendizagem das crianças, mas a realidade é que os pais do ciclo de alfabetização são, de acordo com os relatos dos coordenadores escolares, mais presentes na vida escolar dos filhos. O que podemos considerar positivo nas culturas organizacionais destas escolas, pois a educação escolar não deve caminhar desprezada das famílias, assim como defendido por Zabala (2010).

Fazendo um balanço geral quanto às interações entre coordenadores escolares e pais ou famílias de estudantes. Podemos mencionar que no início do processo de reestruturação, essas relações foram fortemente afetadas em todas as seis escolas públicas municipais, envolvidas no processo de reestruturação e que essas interferências afetaram diretamente nas culturas organizacionais das escolas. Pois, essas escolas passaram a buscar novas maneiras de interagir com o intuito de conquistar essas famílias, para isso precisavam conhecer essas famílias, esses estudantes que estavam chegando, conhecer suas culturas, seus desejos, anseios, defeitos e as qualidades. Uma vez que foi partindo desse conhecer que conseguiram perceber o porquê das resistências, da não aceitação das mudanças que estavam ocorrendo. E diante disso as reuniões foram repensadas, a maneira de como conversar com os pais foi redirecionada e diante dessas mudanças muito foi conquistado, porém ainda existem desafios que precisam ser

superados e sempre existiram, pois, os conflitos no ambiente escolar sempre existirão, ideia percebida nos estudos de Nunes, Costa e Fernandes (2012).

Podemos destacar, que a reestruturação, também, trouxe pontos negativos. Percebemos isso quando, os coordenadores pedagógicos relataram que, tem pais que por estarem mais distantes, eles participam menos das reuniões e do acompanhamento. Pois, a distância é um empecilho que não está relacionada ao campo de atuação da escola, está além do alcance escolar. Portanto, aos mecanismos de superação pensados e realizados em cada escola através dos coordenadores escolares não consegue atingir esse empecilho. Assim, é importante avaliar cada um desses pontos positivos e negativos para buscar estratégias ainda não desenvolvidas para superar os obstáculos ainda existentes. Estratégias, estas que precisam ser pensadas por instâncias maiores, a gestão municipal representada pela secretaria municipal de educação.

#### **6.4 Interações durante a pandemia**

Nos tópicos anteriores deste capítulo, abordamos as interações entre coordenadores escolares e diretor, coordenadores escolares e professores, coordenadores escolares e famílias. Neste tópico, veremos as novas interações que surgiram com o contexto, do que se chamou de “ensino remoto”, provocado pela pandemia causada pelo novo Coronavírus. Considerando que após o início da pandemia, que chegou bruscamente sem aviso prévio, foram necessárias uma série de ações que geraram novas interações, ou formas diferentes de interagir, no âmbito das escolas municipais com o intuito de manter a educação em movimento. Essas novas interações estão relacionadas a todos os relacionamentos do contexto escolar, em vários aspectos e contextos.

Mesmo a pesquisa não direcionando para o contexto pandêmico, essa realidade foi trazida pelos coordenadores, pois está fazendo parte de seu cotidiano. E como estamos falando de culturas organizacionais, essas culturas organizacionais além de já ter sofrido alterações, devido ao processo de reestruturação. Passou por outras alterações a partir da pandemia, sendo que na reestruturação os passos foram pensados, planejados, as escolas foram comunicadas, reuniões foram realizadas. Enquanto na pandemia nada disso foi possível. Pois não houve nenhuma preparação, o processo foi iniciado sem ao menos se ter compreensão da dimensão do que estava acontecendo e do que ainda estava por vir. E assim, as redes de ensino e as suas instituições foram buscando alternativas, readaptando o que já existia com o objetivo de

equilibrar a distância física com a aproximação, mesmo que virtualmente, que se fazia tão necessária para não se perder os vínculos educacionais.

Diante desta situação de novas maneiras de interações o CE nos relata como a coordenação orientou e conduziu a interação entre professores, famílias e estudantes, e nos diz que:

No momento em que nós estamos vivendo, os professores têm que estar acompanhando realmente todos os dias, no grupo de WhatsApp, vendo o que está fazendo, colocando a lista dos estudantes. Porque a gente orientou muito pro professor estar presente, dentro do seu horário, para quando o pai fizer uma pergunta ele está ali para responder. Muitos professores dizem que nesse período de pandemia teve um laço muito grande com as famílias, a questão da afetividade, passou a conhecer mais. Porque nesse período estava convivendo realmente mais com os pais (CE - Início da função de coordenador).

Temos aqui uma explicação de como os professores estão, sob a orientação da coordenação escolar, acompanhando as crianças na realização de suas atividades e aliás acompanhando e orientando não apenas as crianças, mas principalmente os pais. Pois, nesse contexto pandêmico no qual o ensino está acontecendo para além da sala de aula e dos muros da escola, o processo está sendo conduzido pelos pais em suas residências. Claro que com a orientação dos professores, com atividades encaminhadas, com videoaulas gravados pelo próprio professor ou retirados do YouTube.

Por isso, os professores precisam estar atentamente acompanhando os grupos de whatsapp, que foi a ferramenta mais utilizada pelo município de Pindoretama-CE para “ambiente de sala de aula virtual”, para que possam ajudar os pais a conduzirem esse processo educativo. E assim, houve um fortalecimento dos vínculos estabelecidos entre professores e pais, vínculos esses que relacionamos as relações interpessoais defendidas por Nunes, Cota e Fernandes (2012), sobretudo nas turmas do ciclo de alfabetização, onde as crianças são menores e necessitam de acompanhamento e direcionamento constantes.

Nessa perspectiva de uma maior aproximação com as famílias e estudantes o CF nos relata que:

Depois da pandemia eu passei a saber onde moram muitos estudantes, pela necessidade de fazer as atividades chegarem até eles, mas antes eu não conhecia muito. Hoje faço visitas às famílias. E nos encontros com os professores eu relato as situações de crianças que não tem ninguém para ensinar as atividades em casa, os pais não sabem ler. Tem situações até de usuários, de mães que são usuárias, são muitas situações (CF - Mesma escola, mesmo nível).

Esse relato nos deixa cientes de que esse coordenador não conhecia muito bem as famílias e estudantes com os quais trabalhava. Pois, só passou a conhecer muitas realidades, a partir do momento que sentiu a necessidade de ir em busca das crianças que não estavam nos grupos de WhatsApp, que a escola não conseguia nenhum contato e precisa resgatar essas crianças. E assim, nesse interim, passou a realizar visitas domiciliares e nessas visitas passou a tomar ciência de muitas outras situações que não conhecia e que interferem no processo de aprendizagem das crianças, ou nas dificuldades de acompanhamento que foram apontadas no tópico anterior. Então, hoje além de saber onde as crianças moram, também conhece mais a fundo a realidade de cada família, suas fragilidades e necessidades. Possibilitando uma maior compreensão diante de cada situação de conflito, ou reclamação que exista no ambiente escolar, e ainda estabelecendo uma melhor interação entre o coordenador escolar, famílias e estudantes, estreitando laços. Isso se justifica nas ideias de Zabala (2010), que defende os numerosos aspectos afetivo e relacional, como importantes no processo de aprendizagem.

Em uma outra realidade nos foi apresentado sobre algumas situações em que as famílias não demonstram muita preocupação com a aprendizagem das crianças, de acordo com a visão do coordenador, e esse coordenador passa a desenvolver ações que vão além da função de coordenação escolar. Vejamos o que nos revela o CB:

Eu tenho muita preocupação com alguns estudantes que não estavam tendo esse feedback com a família. A família não tem aquela preocupação, não tem aquele cuidado. Não só pela questão de não ter internet, mas pela questão mesmo de não ter a parceria com a gente de vir aqui em casa. Então eu mesmo que fico atrás, buscando. Por que fulano não está fazendo atividade? Por que esse menino não está fazendo isso? [...] Estou pagando reforço para três crianças e ainda, mandou a merenda para eles, que às vezes é banana, é bolacha, é suco. Então, eu mando para lá para poder ele tem mais vontade de participar, mesmo assim não participam sempre. (CB - Mesma escola, mudança de nível)

Esse entrevistado nos apresenta algumas ações desenvolvidas pelo coordenador, que podemos dizer que não seriam exatamente função do coordenador escolar, que são: pagar reforço para as crianças com dificuldades e enviar lanche para esse momento de reforço. Sabemos que estamos em um período diferente, novo para todos que vivenciam a educação brasileira. A preocupação com a aprendizagem das crianças faz parte do trabalho do coordenador, e buscar alternativas de ajudar essas crianças é sua função, assim, como defendido por Souza (2004). Mas as ações acima citadas são responsabilidades que fazem parte da função de coordenador pedagógico.

O coordenador justifica que faz isso, porque os pais não colaboram, não mantêm uma parceria com a escola em termos de receber as atividades, conduzir a realização e a devolutiva. Sabemos que existem muitas famílias carentes e que essa realidade aumentou bastante com a pandemia, mas não podemos fechar os olhos e considerar que esse coordenador deveria estar assumindo essas responsabilidades. Compreendemos que essa situação, diz respeito ao social, mesmo concordando com Zabala (2010) que a escola é uma organização social, nesse caso é uma situação de assistência social, portanto acreditamos que há uma necessidade real de fazer valer as parcerias entre a educação e as demais secretarias municipais, para que seja possível buscar uma solução mais concreta, diante do contexto apresentado.

Ainda sobre o acompanhamento relacionado aos pais, temos um exemplo dado pelo CC, onde ele nos diz que:

Posso dar um exemplo: hoje uma mãe ligou, eu não tinha olhado ainda o grupo, ela ligou reclamando que uma leitura que estava no primeiro ano, não era a leitura que tinha na apostila. Eu rapidamente olhei o grupo e realmente não era, a professora pegou uma leitura que era do segundo ano e colocou na turma do primeiro ano. Como as crianças do primeiro ano, elas não têm essa destreza com o telefone. Os pais precisam muito do aparelho, a gente resolveu fazer essa apostila, justamente por esse motivo. Então a mãe reclamou: Como é que ela ia fazer aquela leitura, se aquela leitura não estava na apostila? (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Percebemos, nesse relato, que a mãe acompanha ativamente as atividades do filho, ao perceber que havia algo estranho, procurou contato com o coordenador para que a situação fosse resolvida. Ainda fica evidente, que o coordenador tem conhecimento do que deveria ser postado em cada grupo, em cada turma, pois, além de acompanhar, direciona e elabora materiais para serem utilizados nas aulas. Portanto, é possível afirmar que há uma boa interação entre o coordenador escolar, as famílias e os professores. E ainda que os pais estão acompanhando as tarefas de seus filhos e os coordenadores escolares estão acompanhando o trabalho dos professores. É o que foi confirmado por esse mesmo coordenador, quando nos relata que:

Então foi um planejamento que eu entreguei às professoras, mas ela executou de outra forma, não que ela não pudesse fazer, mas ela poderia ter feito isso nas outras turmas em que a gente não trabalha com apostila. A gente trabalha só com o telefone. E ela, a mãe, foi e imediatamente reclamou dessa ação da professora. Eu fui no privado da professora, olha a leitura que está lá, não é referente às turmas do 1º ano que você tem. Vá lá se justificar, retirar e repor a leitura, que é a leitura do 1º ano. [...] Então assim, se não tiver um acompanhamento, realmente, você acaba perdendo o que elas vêm fazendo e, às vezes você percebe que algumas coisas deixam de acontecer porque precisa tá de olho, ali no que elas realmente executam. Porque às vezes se você não tiver até fazem, mas deixam, assim, tipo assim, como se fosse na água morna, tem que tá ali todo tempo querendo esquentar, porque se você não esquentar a sopa não anda, não chega no ponto certo (CC - Mesma escola, mesmo nível).

O entrevistado, está aqui descrevendo a troca que a professora fez ao postar outro texto no grupo e o que foi conduzido a partir desta postagem. Primeiro, a mãe percebeu algo errado e entrou em contato com o coordenador escolar, este por sua vez detecta qual foi o erro e entra em contato com a professora para que ela faça a correção. Em todo esse processo, percebemos que há um acompanhamento constante tanto por parte da mãe, como pelo coordenador escolar. E o coordenador nos afirma que esse acompanhamento precisa acontecer sempre, pois tudo havia sido planejado e a professora não havia conduzido a atividade conforme o planejado. Isso gerou todo um desconforto, que foi solucionado com as interferências que foram realizadas. Por isso o coordenador considera que se não realizar o acompanhamento do que foi planejado, muitas vezes as coisas não acontecem como deveria acontecer, tornando necessário que o coordenador escolar esteja sempre atento ao que está acontecendo dentro das escolas, e isso é uma das funções do coordenador escolar, conforme defendido por Souza (2004).

Na perspectiva de como os coordenadores escolares estão conduzindo suas funções de acompanhamento, nesse período de pandemia, trazemos o relato do CA, afirmando que:

Hoje o meu trabalho é ligar para os pais que não estão dando retorno das atividades, fazer a leitura através de webconferência com alguns estudantes para ter uma ideia de como está a leitura dos meninos do ciclo de alfabetização, acompanho os professores nos grupos, oriento as atividades diferentes para os estudantes com dificuldades, atendo ao professor presencial a cada 15 dias por ano, para conversar sobre a turma (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Esse relato nos esclarece que mesmo com a pandemia e com a mudança do ensino presencial para o “ensino remoto” os acompanhamentos que a coordenação pedagógica desenvolve no âmbito escolar não deixaram de acontecer. Hoje, mudou o formato de como acontece, mas o coordenador consegue acompanhar as crianças quanto a sua aprendizagem, acompanhar o trabalho do professor e ainda orientar e discutir o que está sendo desenvolvido em nas salas virtuais, além de manter um contato permanente e próximo aos pais, cobrando a sua participação e colaboração no acompanhamento das crianças. Mantendo a harmonia, defendida por Souza (2004), no processo de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, assim como também relatam os coordenadores CB, CD e CE.

Essa questão de agora que é online e não online para os estudantes que não tem internet, eu vou na casa deixar material, eu não espero que eles venham aqui, eu trago para a minha casa, mas quando demoram, eu mesmo vou deixar na casa deles (CB - Mesma escola, mudança de nível).

Os professores preparam material de leitura e a gente fez a entrega para que eles lessem em casa. Porque o trabalho tem que ser contínuo, a gente faz visitas, liga para os pais para falar sobre a situação de aprendizagem dos filhos, sempre mantendo essa parceria que é muito boa (CD - Mesma escola, redução para um nível).

Nesse período da pandemia a gente viu que o grupo não estava funcionando como deveria. Então, reunimos os professores na escola por grupos para conversar, primeiro só o infantil, outro dia só o fundamental. E depois os professores passaram a se reunir para gravar os vídeos (CE - Início da função de coordenador).

Nesses trechos, cada coordenador relata um pouco do desenvolvimento de suas ações nesse novo contexto de ensino e podemos perceber que cada coordenador vai buscando as melhores alternativas, ou alternativas diferentes de acordo com a sua realidade. E estão sempre buscando estabelecer uma parceria entre escola e família, mantendo uma ligação com os professores, analisando e refletindo sobre o trabalho desenvolvido nesse novo formato de ensino. Alguns coordenadores levam as atividades daquelas crianças que não tem internet para sua casa, pois facilita para que os pais recebam, mesmo assim tem aqueles que não vem receber e o coordenador leva até as residências. Quanto ao trabalho junto aos professores, como não é possível reunir todos como acontecia no período normal, então a coordenação reúne pequenos grupos e assim mantém uma interação direta com os professores.

Diante de todo o trabalho que vem sendo realizado ao longo desse período, sempre buscando manter as relações de parceria, estabelecendo e mantendo as interações necessárias para o bom desenvolvimento das ações e atividades desde os professores aos pais de estudantes, os coordenadores escolares conseguem perceber as conquistas de todo o esforço e dedicação. Assim nos revela o CC.

Nesse tempo de pandemia, aquele carinho, aquele agradecimento pelo seu trabalho, de reconhecer você, que a mãe mesmo passa a ter um carinho por você, a mãe, o pai passa a ter um reconhecimento, passa na rua e lhe cumprimenta, fala com você naturalmente (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Esse coordenador nos mostra como o envolvimento e a interação com os pais, mesmo sendo a distância tem sido positiva, pois são reconhecidos na rua e são cumprimentados com alegria, mostrando o quanto os pais se sentem bem e a vontade diante do coordenador. Ou seja, o coordenador escolar não é uma pessoa estranha, distante e inalcançável, ao contrário é uma pessoa próxima que eles podem ver, reconhecer e se aproximar porque foi estabelecida uma relação de convívio prazeroso e harmonioso. Percebemos, assim a importância das relações interpessoais, defendidas por Nunes, Costa e Fernandes (2012).

Assim, como também percebem que muitos pais se aproximaram mais da aprendizagem das crianças, como os CB, CD e CE relatam a seguir:

Eu vejo que melhorou, hoje os pais se envolveram, teve pais que deram assim uma levatada no envolvimento com os filhos, mas infelizmente não foram com todos. ainda tem aqueles que a gente precisa ficar insistindo, ligando para que haja algum acompanhamento (CB - Mesma escola, mudança de nível).

Com a pandemia foi criado o grupo geral e por turma e já serviu bastante para criar aquela proximidade, aquela participação, aquela interação no segmento escolar, mas ainda sinto falta de muitos pais no acompanhamento da vida escolar dos seus filhos (CD – Mesma escola, redução para um nível).

A gente vê que os pais acompanham. Quando tem alguma atividade errada, o pai reclama, vem cobrar mesmo na escola, embora tenha aqueles que não participam, mas é a minoria. A maioria faz esse acompanhamento junto aos filhos, se preocupam (CE - Início da função de coordenador).

Os três coordenadores escolares, relatam que neste período de pandemia houve uma melhora significativa na participação dos pais em relação a aprendizagem dos filhos. Embora, percebam que mesmo com as crianças recebendo as atividades e realizando dentro de casa nem todos os pais passaram a ter o mesmo envolvimento, alguns mesmo o processo de aprendizagem ocorrendo diretamente em seus lares ainda se mantêm afastados desse processo. E essa falta de envolvimento, de acompanhamento dos pais, pode ser motivo para que as crianças não se desenvolvam como deveriam nesse processo de “ensino remoto”, conforme relatado pelo CA, que nos apresenta um exemplo:

As turmas de 1º e 2º ano conseguiram aprender. A aprendizagem aconteceu, com a ajuda e a colaboração dos pais. Apenas uma turma de 1º ano, ainda permaneceu com muitas dificuldades e é aquela turma que não tinha acompanhamento dos pais, não realizavam com frequência o que era proposto (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Na visão desse coordenador, é possível sim alfabetizar as crianças em casa e distantes do professor e da escola, desde que tenha a parceria com os pais, conforme já foi citado nos capítulos anteriores. Porém, quando os pais se mantêm distantes do processo de ensino e aprendizagem o resultado pode ser comprometido, e foi exatamente o que o coordenador A trouxe no exemplo acima, as crianças que receberam essa colaboração e apoio dos pais conseguiram aprender, conseguiram se desenvolver no processo de alfabetização, enquanto que aqueles que não tiveram essa colaboração por parte dos pais, não participam ativamente das atividades no cotidiano e não conseguiram uma boa evolução no seu processo de alfabetização.

Ficando, assim, explícito que os pais podem contribuir significativamente no processo de alfabetização das crianças, através do acompanhamento as orientações e atividades e enviadas pelos professores. Assim, surge umas das grandes reflexões em relação ao ensino



remoto, pois os pais não estão preparados para assumirem o papel de tutores/mediadores, assim como preconiza Ferreiro e Teberosky (1999).

Porém, não foi apenas em relação aos pais que os coordenadores escolares encontraram desafios para que o ensino remoto acontecesse. Alguns coordenadores escolares encontraram empecilhos também diante do grupo de professores. Esses empecilhos, também, dificultaram esse processo de ensino remoto ou aumentaram ainda mais o trabalho do coordenador escolar, que precisou até assumir funções além das suas responsabilidades para que o trabalho acontecesse, conforme nos relatam os CA e CC, nos relatos que seguem:

O grupo dos P2 não quis entrar, se adequar a tecnologia e como eu precisava concluir esse trabalho, eu trabalhava muito porque precisava ajudá-los, eles estão precisando, embora o correto seria a gente se organizar para aprender juntos, mas eles não querem aprender e eu faço o meu trabalho. [...] Mas, essa parte tecnológica com eles, eu acho que até faço algo que não deveria fazer, que é planejar aulas, editar vídeos, fazer a abertura da aula, nesse período da pandemia. Porque eles não quiseram se abrir para o novo e eu pensava que precisava terminar o ano (CA - Mudança de escola, mesmo nível).

Precisa haver essa parceria entre P1 e P2, se não houver, não funciona. Uma andorinha sozinha não vai fazer verão, nós temos que trabalhar em conjunto. Porque essa semana eu percebi justamente que a P1 estava trabalhando sozinha, acompanhando, cobrando enquanto a P2 estava lá no cantinho guardada. [...] A ajuda precisa vir de todos os lados, se eu tenho uma P1, uma P2 e uma pessoa que ajuda na leitura, o trabalho precisa fluir. Até questionei: “se eu enquanto coordenador conheço todas as crianças que vocês atendem remotamente, como vocês não têm esse conhecimento?” Se vocês é que são os professores dos estudantes?”. Então se ficar cada um trabalhando sozinho, não vai dar certo (CC - Mesma escola, mesmo nível).

Nesses relatos, os dois coordenadores expressam uma falta de envolvimento por parte de alguns professores no processo de ensino aprendizagem, nesse contexto de “ensino remoto”. Numa primeira situação relatada pelo CA, este passou a assumir funções que seriam do professor, tais como: planejar, gravar vídeos e fazer a abertura da aula nos grupos de WhatsApp, que funciona como sala de aula virtual. Tudo isso, porque alguns professores, no caso os P2, não buscaram se adaptar ao ensino remoto, a nova realidade que assola a educação brasileira e para não deixar que as aulas não acontecessem o coordenador assumiu essa responsabilidade e ficou sobrecarregado de atividades.

No segundo caso, os professores estavam buscando essa adequação, no entanto a problemática aqui está relacionada a interação, ou a falta dessa interação entre professores P1, P2 e apoio. Pois, a ideia que é passada é que eles estavam trabalhando isoladamente, mesmo atendendo crianças de uma mesma turma, não se ajudavam, não trocavam informações sobre o que cada criança estava fazendo em seus atendimentos, como estava a situação de

aprendizagem e de participação de cada criança. E enquanto a coordenação escolar conhecia toda essa realidade os professores daquela turma não conheciam, porque um atendia algumas crianças e outro atendia outras crianças e não havia um compartilhamento de informações entre eles. Na visão do CC e na nossa, isso não deve acontecer, precisava haver parceria entre os professores e coordenador e entre os próprios professores, pois a educação não é uma ação isolada, conforme defendido por Zabala (2010).

Diante de todos os aspectos apontados e observados nesse tópico, podemos destacar que durante o período de pandemia e o desenvolvimento das atividades escolares dentro de uma nova realidade de educação, a cultura organizacional das escolas foram bruscamente alteradas mais uma vez, pois no caso dessas seis escolas participantes da pesquisa, elas já haviam sofrido alterações por causa do processo de reestruturação da oferta de ensino, conforme mencionado nos capítulos anteriores e nos tópicos deste capítulo. Porém, a pandemia trouxe interferências ainda mais fortes, pois, sem tempo de pensar e planejar com antecedência, foi tudo sendo planejado no percurso, desenvolvendo, analisando, avaliando e buscando formas de agir, de interagir de fazer acontecer, ao mesmo tempo que se desenvolvia o que era possível para o momento.

E nesse contexto novo e desafiador para toda a educação, os coordenadores escolares precisaram estabelecer novas formas de interação, mantendo as parcerias já existentes ou criando parcerias para que o processo de ensino aprendizagem continuasse acontecendo e dando resultados. Sendo que nessa perspectiva foram estabelecidos novos formatos de interação com os pais, com as crianças e com os professores. Dentre essas novas formas de interações podemos destacar a formação dos grupos de WhatsApp. Embora algumas escolas já trabalhassem com esses grupos, mas foram intensificados e modificados os objetivos dos grupos. Antes eram utilizados apenas para repassar informações ou estabelecer comunicação, passou a ser utilizado como espaço de sala de aula virtual. Espaço no qual os professores postam as aulas através de vídeos, as atividades através de PDF, fotos, Google Forms ou apenas indicando qual o livro didático, página e atividade a ser realizada. Em seguida faz o acompanhamento das devolutivas das atividades, fazendo as correções e as devidas intervenções.

Os grupos ainda eram utilizados pelo coordenador para acompanhar como o professor estava conduzindo a sua aula e como estava o feedback das crianças. Outros grupos foram criados apenas com pais, ou com professores para um acompanhamento e uma

comunicação direta com estes membros. E assim, em um contexto geral, boa parte das interações ocorrem através dos grupos de WhatsApp, envolvendo as interações entre professores e estudantes, professores e pais de estudantes, coordenadores e estudantes, coordenadores e professores, coordenadores e famílias, portanto todos os segmentos.

No entanto, nem sempre essa interação, via grupos de WhatsApp é suficiente para todos os segmentos ou para todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Assim os coordenadores escolares utilizam outros mecanismos, tais como a ligação telefônica, pois nem todos os pais e crianças possuem comunicação via WhatsApp, nem todos possuem internet. Então, é necessário entrar em contato, através de ligações. Em outros casos nem as ligações são suficientes e se faz necessário um atendimento domiciliar com visitas às casas dessas famílias, para conversar, realizar as entregas das atividades e muitas vezes receber estas atividades. Isso se justifica, uma vez que para as crianças que não possuem acesso à internet as atividades e orientações são impressas e entregues na escola, mas como nem todos comparecem para receber e entregar, a coordenação pedagógica se encarrega de fazer com que esse material chegue até as crianças e retorne para a escola.

Ainda nesse contexto de novas formas de interação, os coordenadores escolares relataram sobre a necessidade de realizar encontros on-line com os seus grupos de professores, utilizando aplicativos para realizar webconferência ou videochamada. No entanto, nem sempre esses encontros on-line surtiram os efeitos desejados e alguns coordenadores escolares buscaram realizar encontros presenciais na escola, porém trazendo pequenos grupos de professores, reunindo por ano, ou ainda por segmento de ensino, no caso específico de uma escola que trabalha com educação infantil e ensino fundamental anos iniciais.

Considerando a ideia sobre as relações interpessoais defendida por Nunes, Costa e Fernandes (2012) e relacionando com as percepções dos coordenadores pedagógicos, percebemos que os coordenadores escolares conseguiram manter as interações com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e que obtiveram bons resultados nessas diversas novas interações. Apesar disso, ainda existem muitos desafios a serem superados, tais como: a participação e envolvimento de todos os pais junto as crianças; a melhoria da interação entre professores P1 e P2 e o despertar para as tecnologias por parte de alguns professores. Isso se justifica alguns ainda relutam contra esse novo e desafiador contexto, mesmo sendo realidade e tendo se tornado quase uma exigência para os profissionais da educação ter um mínimo de domínio sobre o uso das tecnologias educacionais ou que foram adaptadas à educação.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste capítulo final da dissertação, apresentaremos algumas considerações acerca das discussões realizadas no decorrer de nossa pesquisa. Seguidas pelos apontamentos relacionados às contribuições que o presente estudo evidenciou, elas nos ajudaram, por fim, trazer possibilidades de continuidades deste estudo. Consideramos que neste campo, apesar de ser bastante discutido, ainda é possível despertarmos para novas reflexões, as quais necessitam de novas descobertas que contribuam para sua superação, ainda existente, de obstáculos e desafios que perpassam o processo de alfabetização.

### **7.1 Relevância da pesquisa**

Durante a pesquisa de mestrado realizada, buscamos analisar a percepção dos coordenadores pedagógicos em relação às mudanças da cultura organizacional das escolas referente ao ciclo de alfabetização a partir da reestruturação da oferta de ensino nas escolas públicas municipais de Pindoretama-CE. Para tanto, nos amparamos nas concepções de estudo a partir da visão de autores como Libâneo (2008) e Teixeira (2002) ao tratarmos de cultura organizacional da escola. E para compreender e debater sobre alfabetização nos debruçamos sobre os estudos da psicogênese da língua escrita, desenvolvido por Ferreiro; Teberosky (2001) e os conceitos de alfabetização e letramento, sob a perspectiva de Soares (2018) e Morais (2012). Entre outros autores que trouxeram importantes contribuições para constituir o referencial teórico de nossa pesquisa.

Na metodologia, optamos por realizar a investigação na perspectiva da pesquisa qualitativa, fazendo uso de questionário e pesquisa semiestruturada como coleta de dados. Sendo o questionário a partir das ideias de Gerhardt, Ramos, Riquinho e Santos (2009) e a entrevista semiestruturada orientada por Manzini (1991). A análise dos dados foi realizada a partir das ideias apresentadas por Lüdke (1986) e realizada essa análise dos dados obtidos podemos agora tecer algumas considerações acerca das alterações da cultura organizacional da escola referente ao ciclo de alfabetização a partir da reestruturação da oferta de ensino, tendo como base a visão dos coordenadores pedagógicos de seis escolas públicas municipais de Pindoretama-CE, que trabalham com o ciclo de alfabetização.

Em resposta ao nosso primeiro objetivo específico, que buscou descrever as alterações de significados em torno do processo de alfabetização na nova cultura organizacional das escolas a partir da reestruturação de sua oferta de ensino, foi possível detectarmos que dentre os sete coordenadores participantes da pesquisa, três coordenadores pedagógicos consideram que o processo de alfabetização deve iniciar ainda na educação infantil. Porém, percebemos que essa preocupação se dá pela necessidade de alfabetizar até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, considerando que esse processo se tornaria mais fácil para a criança e seria possível cumprir com os objetivos do PAIC, mas também exaltando sempre os resultados das avaliações externas.

Foco este que nos preocupa e nos leva a questionar e refletir sobre que ideia de alfabetização defendemos e baseado em que princípios. De igual modo, nos questionamos sobre que ideia fazemos de criança e sobre o que representa de fato iniciar o processo de alfabetização na educação infantil? Esses questionamentos não foram respondidos na pesquisa, uma vez que essa temática não pertencia aos objetivos dela. Porém, isso surge nos achados da pesquisa e consideramos importante trazê-lo abrindo os significados atribuídos ao processo de alfabetização.

Analisando outros pontos dos significados relacionados a alfabetização, percebemos que há uma necessidade de um conhecimento maior acerca do processo de alfabetizar e letrar para que se possa orientar o desenvolvimento de habilidades importantes para o conhecimento do sistema de escrita alfabética, desde a educação infantil. No entanto, sem deixar o desenvolvimento integral da criança ser subtraído de suas experiências nessa etapa de ensino e principalmente nessa faixa etária que representa uma importante etapa de formação do sujeito. Ainda podemos explicitar aqui, que os coordenadores pedagógicos, apresentaram diferentes significados de alfabetização, enquanto para alguns alfabetizar é um processo de construção que está relacionado ao alfabetizar e letrar de maneira indissociável, para outros, alfabetização se resume a codificar e decodificar, justificando que o processo seja iniciado pelos sons e identificação de letras. Ainda existem aqueles que, embora considerem a alfabetização um processo de construção, consideram que essa construção seja iniciada pelo reconhecimento de letras isoladas para depois chegar às sílabas, palavras, frases e finalmente, em textos.

Concluindo o primeiro objetivo, analisamos os significados existentes entre o processo de reestruturação da oferta de ensino na rede municipal de Pindoretama, a constituição das novas culturas organizacionais da escola e o processo de alfabetização. Ao iniciar o

processo de reestruturação, as escolas municipais passaram por diversas mudanças em sua organização. Mudanças estas que influenciaram nas culturas das escolas que foram alteradas, nesse processo estiveram imersas culturas já existentes e culturas trazidas pelos novos membros da comunidade escolar. Nessa nova cultura, houve mudança de significados sobre o processo de alfabetização, tanto pelos professores, quanto pelos coordenadores. Inclusive houve escola que mudou da visão tradicionalista de ensino para a visão sociointeracionista, entre outras mudanças, tais como: os significados relacionados ao planejamento; a necessidade de focar o trabalho pedagógico apenas nos anos iniciais do ensino fundamental; conhecer os alunos e sua realidade para compreender sua potencialidade e desafios.

Porém, não podemos finalizar este objetivo sem trazer os achados que se relacionam ao momento atual da educação brasileira que é o novo formato de ensino que surgiu a partir da pandemia. Com esse novo ensino, significados foram alterados, tais como: a ideia de que se alfabetiza apenas na escola; que o ensino à distância não proporciona resultados positivos de aprendizagem; que as interações só ocorrem de forma presencial. Os significados passaram a ser substituídos por outros que dizem ao contrário, uma vez que os coordenadores compreenderam que é possível sim, alfabetizar, interagir e proporcionar aprendizagens, mesmo estando distante. Portanto, hoje, inferimos que as escolas reconstruíram os significados atribuídos ao processo de construção do sistema alfabético, embora outros significados ainda necessitem de maior reflexão e reconstrução.

Falando agora do segundo objetivo específico, o qual tratava de analisar as alterações nas práticas de alfabetização, orientadas pelos coordenadores pedagógicos, na nova cultura organizacional a partir da reestruturação da oferta de ensino, podemos concluir que eles estabelecem os seguintes tipos de práticas pedagógicas: diagnósticos iniciais e ao longo do ano; organização de atendimentos aos alunos com dificuldades em sala de aula e fora desta; separação das turmas por níveis de aprendizagem próximos; agrupamentos dos alunos, dentro de sala de aula, considerando os níveis de aprendizagem semelhantes e ou diferentes; acompanhamento e orientação do planejamento escolar; reforço escolar no contraturno ou no mesmo turno de estudo da criança. Apesar desses aspectos positivos, vimos que eles não são suficientes para suprir as necessidades de todas as crianças do ciclo de alfabetização, pois considerando que as práticas são desenvolvidas a partir dos significados atribuídos e que estes se diferenciam entre os profissionais de uma mesma escola, existem situações em que as

práticas são conduzidas de maneira a misturar diferentes significados e práticas em uma mesma turma.

Exemplos disso são: o reforço escolar e a metodologia desenvolvidos em sala de aula. Enquanto o professor trabalha em uma perspectiva de formar agrupamentos e realizar um trabalho com base nas interações, no reforço, as crianças são atendidas individualmente, sem nenhuma interação. Isso possivelmente dificulta o processo de aprendizagem das crianças, podendo ser considerado fator que torne o processo de alfabetização, ainda um grande desafio nessas escolas municipais do referido município.

Outro fator observável, está relacionado ao processo de reestruturação da oferta de ensino. Neste processo, as escolas passaram a receber crianças de outras comunidades e a trabalhar com professores que ainda não conheciam profissionalmente, considerando que cada profissional e cada comunidade possuem crenças, valores e culturas próprias, estas se misturaram àquelas já existentes, formando novas culturas organizacionais. Nessa constituição de novas culturas, surgiram novas práticas de alfabetização, tais como: o trabalho com os agrupamentos em sala de aula, tanto juntando níveis diferentes e semelhantes, como separando esses níveis; separar as turmas por níveis de aprendizagem, nessa separação os alunos com níveis menos evoluídos ficavam em uma só turma; trazer os alunos no contraturno para reforço; realizar atendimentos dentro de sala aos alunos com dificuldades.

Com base no exposto, consideramos que as práticas de alfabetização que se constituíram, apresentam pontos positivos e negativos. Positivos quando as práticas caminham numa visão sociointeracionista, visão esta defendida pelos autores de nosso referencial teórico aos quais nos alinhamos, pois, o trabalho com base nessa visão teórica oportuniza que as crianças aprendam através das interações estabelecidas, construindo suas aprendizagens e não apenas repetindo o que já foi construído por pessoas mais experientes. Já os negativos se mostram quando as práticas caminham em direção contrárias dentro de um mesmo contexto escolar e separam as crianças, inibindo as possibilidades de interações, como elemento norteador da construção da alfabetização.

Ainda neste objetivo, surgiram como achados da pesquisa novas práticas que foram constituídas a partir da pandemia causada pelo novo Coronavírus. Neste interim, os coordenadores pedagógicos partiram de práticas já conhecidas e desenvolvidas em nossas escolas e passaram a desenvolver outras que até então, não se imaginava que fosse possível. Destacamos entre elas: o ensino através de videochamada, videoaula, gravações de áudios pelas

crianças para que o professor acompanhe seu processo de leitura, aulas através dos grupos de WhatsApp, diagnóstico através de videochamada, atividades e avaliações organizadas e realizadas no Google Forms. Tudo isso passou a compor o “novo normal” da educação de nossas crianças e trouxe pontos positivos e resultados satisfatórios, embora ainda tenhamos muitos desafios a serem enfrentados e superados, principalmente no ciclo de alfabetização.

Caminhando para o terceiro objetivo específico, que foi o de caracterizar as relações de interação entre coordenadores e professores na nova cultura organizacional das escolas a partir da reestruturação de sua oferta de ensino, concluímos que as relações estabelecidas no ambiente escolar entre coordenador e diretor, coordenador e professores, coordenador e famílias (e ainda as novas interações que surgiram a partir da pandemia do novo corona vírus), são permeadas por diferenças entre as seis escolas. Elas são marcadas por características positivas e negativas. Desta maneira, são estabelecidas relações importantes que afetam positivamente o desenvolvimento das crianças do ciclo de alfabetização.

Como características positivas, podemos citar: as relações de parceria existentes entre coordenador e diretor em quatro escolas, sendo em umas mais fortes do que em outras; o trabalho com base em uma visão unificada de alfabetização entre coordenador e professores; vínculos de confiança e parceria entre coordenadores e famílias; participação das famílias na vida escolar das crianças; acompanhamento com respeito as diversidades culturais tanto para alunos, quanto para professores. Essas características colaboram positivamente com o processo de alfabetização das crianças, pois essas escolas conseguem caminhar em unidade, com relações de interações fortes e atuantes, caracterizando uma gestão democrática e um ensino baseado na visão sociointeracionista.

Em relação aos aspectos negativos, infelizmente temos duas escolas, nas quais as relações entre diretor e coordenador se resumem à divisão de trabalho inerente a cada cargo e alguns momentos de informações; à participação muito limitada das famílias no acompanhamento da aprendizagem das crianças; à redução das possibilidades de interações entre os alunos; aos atritos de interação ou ausência de interação entre os professores de uma mesma escola e de uma mesma turma. Esses aspectos não colaboram para uma gestão democrática, nem para um ensino que tenha como embasamento a visão sociointeracionista. Eles dificultam o processo de alfabetização das crianças, por não existirem interações adequadas para a construção da aprendizagem, da alfabetização. Portanto, fica evidente uma necessidade de estudos com os coordenadores escolares voltados para a área da alfabetização,



mesmo para aqueles que compreendem o trabalho com gêneros textuais diversos e com a consciência fonológica.

Ainda é preciso ampliar os conhecimentos acerca do processo de alfabetização em uma perspectiva de construção, compreendendo que alfabetizar é muito mais que decodificar e codificar, pois não se trata de um código, mas sim de um sistema notacional, no qual as crianças precisam descobrir o que a escrita representa e como ela representa, assim como preconiza Moraes, 2012. Tais estudos são de suma importância para que, assim, os Coordenadores Escolares possam compreender de fato as diferentes vertentes sobre alfabetização, os conceitos que englobam cada teoria e cada método de ensino. Acreditamos que isso pode melhorar o direcionamento do trabalho voltado para a construção do sistema de escrita alfabética nas escolas públicas municipais de Pindoretama e possivelmente garantir uma alfabetização real e significativa para nossas crianças, com base nas interações, possibilitando que aprendam umas com as outras e caminhem juntas no processo construção do sistema de escrita alfabética.

## **7.2 Contribuições da pesquisa**

Os resultados da presente pesquisa podem trazer contribuições importantes para a compreensão das culturas organizacionais das escolas. Isso se justifica porque é imprescindível que se tenha respeito à diversidade cultural e que todos devem estar cientes das orientações, diretrizes, pareceres e leis que regem a educação. Desta forma, os dados da pesquisa referendaram que foi possível, no citado município, a constituição de uma cultura escolar de forma participativa e democrática, na qual, de fato, foi possível à escola estar representando a comunidade local na qual está inserida e a comunidade ou comunidades a quais atende educacionalmente. Assim sendo, pesquisar a forma como o município tem conseguido organizar sua rede de ensino, visando analisar como essa organização tem perpassado o processo de alfabetização das crianças, a partir de alterações na cultura organizacional da escola, constituiu-se em uma pesquisa que pode trazer manifestações e contribuições valiosas para diversos segmentos, sendo eles: profissionais, sociais, escolares e acadêmicos cada um com suas especificidades, potencialidades e necessidades individuais e coletivas.

No que diz respeito à contribuição profissional, referimo-nos ao trabalho desenvolvido na Secretaria de Educação de Pindoretama, pois essa possibilidade permitirá uma maior compreensão acerca da reestruturação das escolas e, conseqüentemente, dos resultados

obtidos e das interferências sofridas pelas unidades escolares. Pensamos que, com isso, seja possível uma atuação mais consciente, que dê corpo a ações futuras de melhoramento e de atendimento da qualidade da educação municipal, assim como na atuação junto aos gestores escolares, nas orientações e nos estudos realizados com o intuito de contribuir com a gestão escolar para que seja democrática e participativa. Isso se justifica na medida em que acreditamos que tendo ciência das culturas organizacionais das escolas, suas características, importância e possibilidades é possível o estabelecimento de um trabalho mais significativo e consciente.

Acreditamos ainda que a presente pesquisa apresenta pontos de reflexões que contribuem com as comunidades que estão diretamente relacionadas às escolas de Pindoretama, visto que apresenta a possibilidade de conhecer a realidade. A partir disso, será possível participar e contribuir com a escola, permitindo, assim, que a sociedade seja parte integrante da escola e tenha consciência de sua participação no desenvolvimento e no crescimento constante da instituição de ensino. Desse modo, os resultados da pesquisa apontam, ainda, como as escolas podem ser beneficiadas com a participação da comunidade escolar, buscando estabelecer relações de confiança, a partir do conhecimento necessário a todos os envolvidos, constituindo-se, assim, em uma democracia participativa por meio da qual se está ativamente construindo uma educação de qualidade para todos.

Nessa direção, está aqui também presente uma contribuição política, uma vez que os resultados obtidos vão de encontro à política educacional pautada no preceito de qualidade com equidade. A isso pode ser acrescida a implicação democrática e participativa da sociedade, atendendo, assim, leis, diretrizes, pareceres e portarias educacionais que reportam as características aqui citadas e destacadas no desenvolvimento da referida pesquisa. Com isso, somos da opinião que todas estas contribuições podem se estender ainda a outras realidades brasileiras, tendo em vista que as mudanças ocorridas *in loco* fazem parte do cenário educacional brasileiro e as culturas organizacionais estão presentes em todas as instituições de ensino, independentemente de terem ou não sofrido as mudanças de reorganização da sua rede de ensino. Dito de outro modo, as culturas estão presentes em todas as situações de organização escolar, uma vez que retratam as interações, concepções e ações desenvolvidas pela instituição e por todos aqueles que compõem seu universo, destacando-se, ainda, as influências relacionadas ao processo de alfabetização que representa um desafio a ser superado nacionalmente.

As contribuições para o mundo acadêmico também se fazem presentes nesta pesquisa, uma vez que ela leva à Universidade Federal do Ceará a produzir e a divulgar conhecimento sobre a rede de ensino de um município cearense. Tendo em vista que a presente pesquisa foi realizada por uma aluna do curso de mestrado em educação, oferecido pela referida universidade. Desta maneira, a academia continua contribuindo com a sociedade local, dando ênfase a aspectos da organização educacional, através das culturas escolares, diante de uma pauta nacional que é a alfabetização, em função de sua atualidade e pelo fato de que representa uma grande preocupação para a educação brasileira, pois, muitos desafios ainda permanecem nessa fase tão importante para o processo de aprendizagem de nossas crianças e adolescentes. A relevância deste estudo se fundamenta ainda na crença de que, ao ser alfabetizada, uma criança amplia suas possibilidades de crescimento e desenvolvimento escolar, podendo dar continuidade aos seus estudos com bom desempenho e crescimento satisfatório a cada etapa de ensino, desde que se considere a alfabetização como processo inicial de escolarização e primordial ao desempenho escolar necessário nas demais etapas de ensino.

### **7.3 Possibilidades de estudos futuros a partir da pesquisa**

Como primeira sugestão de continuidade, pensamos que seria bastante interessante uma pesquisa que contemplasse a compreensão do processo de reestruturação e suas interferências nas culturas organizacionais das escolas, referente ao ciclo de alfabetização, a partir da visão dos professores alfabetizadores. Aqui, apresentamos e analisamos o ponto de vista com base nas experiências e contribuições dos coordenadores pedagógicos. Logo, considerando os professores como atores diretos nesse processo, acreditamos que estes podem e devem ter seus preceitos discutidos e analisados dando continuidade e aprofundando esse estudo.

Uma segunda sugestão seria abordar a temática no processo de alfabetização iniciando desde a educação infantil, já que esse tema surge nos achados da pesquisa e tem uma relação direta com objetivos aqui estabelecidos. Desse modo, daríamos um passo importante em direção a superação dos desafios que ainda assolam o processo de construção do sistema de escrita alfabética, podendo aferir outros significados, práticas pedagógicas e interações inerentes ao processo de alfabetização.

A terceira sugestão de continuidade de pesquisa seria sobre o processo de alfabetização das crianças com deficiência, buscando perceber como essas crianças estão realmente inseridas nesse processo, quais os significados, práticas pedagógicas e relações de interações estabelecidas diante das potencialidades e necessidades destas crianças. Esse tema se justifica, quando novamente nos debruçamos sobre os achados da pesquisa, pois surge sutilmente nas contribuições de alguns entrevistados e nos desperta a necessidade de aprofundar os estudos referentes a esta importante temática, ainda muitas vezes deixada de lado no interior das escolas brasileiras e até mesmo nas políticas públicas voltadas para a alfabetização.

Podemos, ainda, sugerir uma quarta possibilidade de continuidade de estudos, que seria um aprofundamento em relação aos significados de alfabetização, as práticas pedagógicas e as relações de interações na alfabetização, surgidas a partir da pandemia do novo coronavírus. Esse estudo se justifica levando em consideração os grandes desafios e mudanças que a educação brasileira, ou melhor, mundial tem sofrido ao longo dos últimos anos. Portanto, estudos nessa área virão contribuir para uma melhor compreensão da atual situação educacional e possivelmente apontar novos caminhos a serem seguidos na tentativa de superar as dificuldades que foram acentuadas, desde o início da pandemia, sobretudo no processo de alfabetização.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

AZENHA, Maria Graça. **Construtivismo**: De Piaget a Emília Ferreiro. São Paulo: Ática, 1998.

BOSCAINI, Franco. **Psicomotricidade e grafismo**: da grafomotricidade à escrita. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação Básica é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:  
<568<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC/publicação.PDF>.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB. 9394/1996**. Acesso em 03 de agosto de 2020.

BRASIL, Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei Nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, Nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 de dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm). Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL, Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 de dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm). Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL, Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 de dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm). Acesso em: 20 mar. 2020.

CARLINO, P. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2017.

CEARÁ, Secretaria da Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) / Secretaria da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Fortaleza: SEDUC, 2012.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: Realidades Sociais e Processos Ideológicos na Teoria da Educação. Tradução Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1983.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. Tradução Sara Cunha Lima, Maria do Nascimento Paro. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

GATÊ, Jean – Pierre. **Educar para o sentido da escrita**. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração (EDSC), 2001.

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

GERHARDT, Tatiana Engel; RAMOS Ieda Cristina Alves; RIQUINHO, Deise Lisboa; SANTOS, Daniel Labernarde dos. Estrutura do projeto de pesquisa. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

IBGE. Cidades e estados. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/pindoretama/pesquisa/13/78117?ano=2007&tipo=grafico&indicador=5908>, acesso em: 18/08/2020.

LAKATOS, Eva M; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 7ª ed. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2010.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. Tradução Marie-Agnês Chauvel; prefácio Maria Isaura Pereira Queiroz. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidade da Avaliação em língua portuguesa. In: SILVA, Janssen Felipe da.; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza. (Orgs). **Práticas Avaliativas e aprendizagem significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: MF Livros, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. **Alfabetização** – uma perspectiva humanística e progressista. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática. São Paulo, v. 26/27, p.149-158, 1991.

MARCILIO, Maria Luiza. **História da Alfabetização no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1ª ed.; 2ª reimp.; Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? *In*: LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana (Org.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NUNES, Carolina Salaki Dantas e Bonan; COSTA, Maira Vitale; FERNANDES, Rosângela Rita de Cássia Fonseca. O papel do coordenador pedagógico nas relações interpessoais: o grupo, a comunicação e o ambiente. *In*: LEMOS, Mônica Ferreira; GUERRA, Mônica G. G (Org.). **Coordenador pedagógico**: reflexões e desafios no dia a dia da escola. Fortaleza: Aprender Editora, 2012.

PALANDRANI, Micheli Cristina. **A necessidade da afetividade no processo de Alfabetização em crianças com déficit de atenção**. Medianeira, 2012. Disponível em: <http://riut.utfpr.edu.br>. Acessado em: 25/05/2021.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**/Philippe Perrenoud, Monica Gather Thurler, Lino de Macedo, Nilson José Machado e Cristina Dias de Alessandrini; trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RUSSO, Prof<sup>a</sup> Angélica. **Didática: uma proposta reflexiva**. 2. ed. Fortaleza: Livro Técnico e Premium, 2004.

SIMONETTI, Amália. **O desafio de Alfabetizar e Letrar**. Fortaleza: Editora IMEPH, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26., Poços de Caudas. Anais [...]. Poços de Caudas: 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em 13 mar. 2020.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2. ed. - São Paulo: Loyola, 2004

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. Campinas, SP: Autores associados, São Paulo, SP: UMESP: ANPAE, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Planejamento Educacional: uma abordagem político-pedagógica em tempos de incertezas**. Curitiba: CRV, 2019.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. brasileira – São Paulo: Fontes Editora Ltda, 1991.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Emani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.



ZABALA, Antoni. **Como aprender e ensinar competências.** Antoni Zabala, Laia Arnau. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da língua escrita: Questões clínicas e educacionais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

#### QUESTIONÁRIO

Questionário para Levantamento de dados profissionais

Sou Maria de Lourdes Holanda, estou cursando Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e estou realizando uma pesquisa nas escolas públicas de Pindoretama, cuja temática envolve a Cultura Organizacional da Escola e o Ciclo de Alfabetização. Sendo que procurarei abordar essa temática a partir da visão do(a) Coordenador(a) pedagógico(a), por considerar esse profissional de suma importância para todo o desenvolvimento pedagógico de uma instituição escolar.

Esse questionário tem a finalidade de conhecer melhor o perfil de formação e o perfil profissional de cada Coordenador(a) Pedagógico(a) que será participante da pesquisa de Mestrado em Educação que aborda a temática de cultura organizacional e o processo de alfabetização. Todas as informações registradas neste questionário são de interesse da pesquisa e serão lidas e arquivadas pela pesquisadora que guardará sigilo das informações, não compartilhando com ninguém, nem mesmo com os demais participantes da pesquisa. Portanto, sinta-se à vontade para ser claro e despreendido do medo de julgamentos.

1 - Seu Nome

2 - Seu e-mail

3 - Escola que escola trabalha atualmente

( ) EMEF Profa Verônica Pereira de Araújo

( ) EMEIF Aurelina Falcão da Silva

( ) EMEF José Queiroz Ferreira

( ) EMEF Maria Nair de Vasconcelos

( ) EMEIF Francisco Raimundo de Oliveira

( ) EMEF Raimundo Benicio Sobrinho

( ) EMEF Joaquim Nunes Vieira

4 – Formação superior - Caso você tenha mais de uma graduação, você pode selecionar quantas representam sua realidade.

( ) Não cursei

( ) Pedagogia

( ) Matemática

( ) História

- Geografia
- História e Geografia
- Ciências Naturais ou Biologia
- Outros: \_\_\_\_\_

5 – Curso de especialização - Aqui você pode selecionar mais de uma opção, desde que se encaixe em sua realidade.

- Gestão Escolar
- Coordenação Escolar
- Gestão e Coordenação Escolar
- Alfabetização
- Educação Infantil
- Psicomotricidade
- Psicopedagogia
- Outros: \_\_\_\_\_
- Não cursei nenhuma especialização

6 - Há quanto tempo trabalha na Educação? Considere todos os anos que tem trabalhado desde o início de sua carreira profissional, tempo de sala de aula, tempo de coordenação ou qualquer outra função relacionada à educação.

- de 1 à 5 anos
- de 6 à 10 anos
- de 11 à 15 anos
- de 16 à 20 anos
- + de 20 anos

7 – Há quanto tempo desenvolve a função de coordenador(a) pedagógico(a) no geral? Considere todos os anos de atuação de Coordenador(a) Pedagógico(a), independente da escola ou etapa de ensino. Selecione apenas uma opção.

- de 1 à 5 anos
- de 6 à 10 anos
- de 11 à 15 anos
- de 16 à 20 anos
- + de 20 anos

8 - Tem desenvolvido a função de Coordenador(a) Pedagógico(a) na mesma escola?

- sim

não

9 - Há quanto tempo trabalha na escola atual como Coordenador(a) Pedagógico(a)?

10 - Em quantas escolas já desenvolveu a função de Coordenador(a) Pedagógico(a)?

1 escola

2 escolas

3 escolas

4 escolas

5 escolas

+ de 5 escolas

11 - Tem atuado como Coordenador(a) Pedagógico(a) em quais níveis de ensino?

Aqui você pode selecionar mais de uma opção, desde que se encaixe em sua realidade.

Educação Infantil

Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Ensino Fundamental – Anos Finais

EJA

Nos Anos Iniciais somente no Ciclo de Alfabetização

12- Quantos anos de experiência em cada etapa de ensino?

---

13 - Há quanto tempo está na escola que atua como Coordenador(a) Pedagógico(a) atualmente?  
Selecione apenas uma opção.

de 1 à 3 anos

de 4 à 7 anos

de 8 à 11 anos

+ de 11 anos

14 - As escolas municipais passaram por uma reestruturação de oferta de ensino. Onde em sua maioria as escolas passaram a atender apenas um segmento de ensino. Quando essa reestruturação ocorreu você já trabalhava na escola que está hoje? Em que ano aconteceu? Em que segmento de ensino você atua?

15 - A partir dessa reestruturação da oferta de ensino nas escolas municipais, você percebeu alguma mudança? Quais?

16 - Em relação a sua atuação como Coordenador Pedagógico, a partir da reestruturação da oferta de ensino houve mudanças?

sim

não

Em parte

17 - Se houve mudanças, elas foram significativas para sua prática?

sim

não

Em parte

18 - Relate quais dessas mudanças são positivas e quais são negativas para sua prática como Coordenador(a) Pedagógico(a).

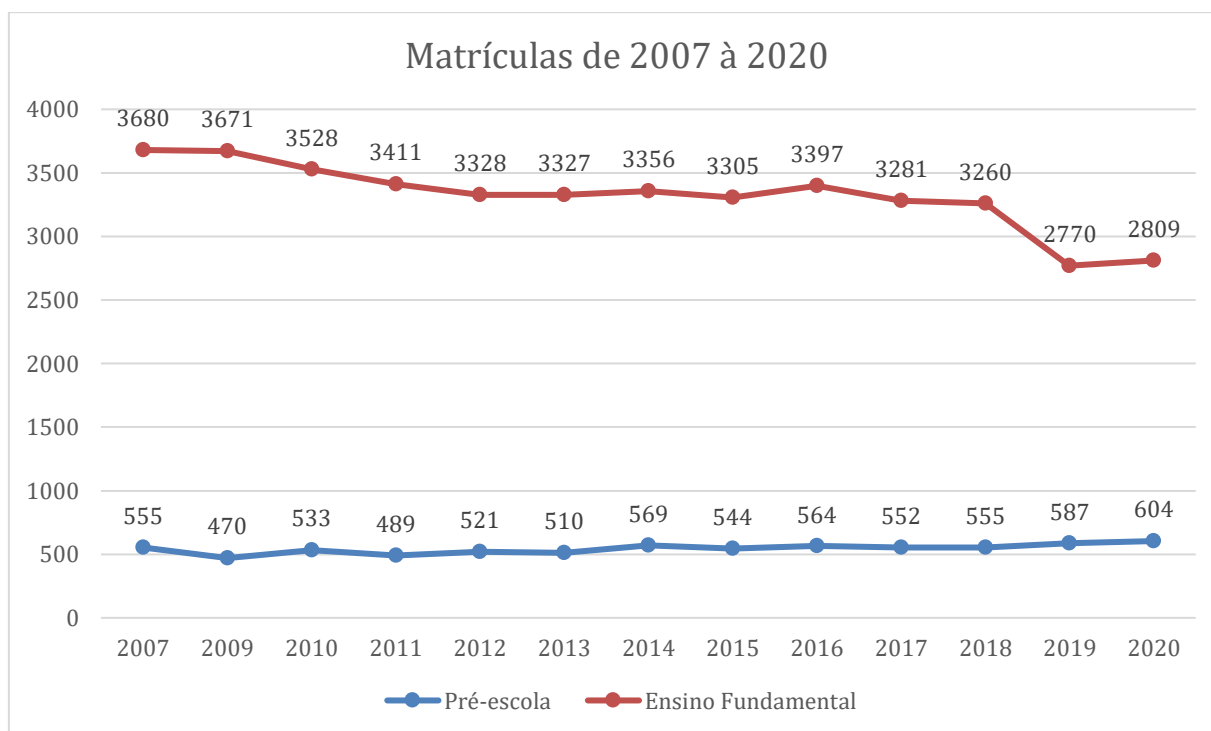
19 - O que lhe motiva a trabalhar com o Ciclo de Alfabetização?

20 - Nesse espaço você pode registrar observações, expor dúvidas, fazer perguntas ou acrescentar comentários importantes sobre sua prática e as suas expectativas em relação à essa

OBS: Este questionário será encaminhado aos participantes da pesquisa por meio do link(<https://forms.gle/9Rzz3Xf8aHA87X4S9>) para resposta no google forms.

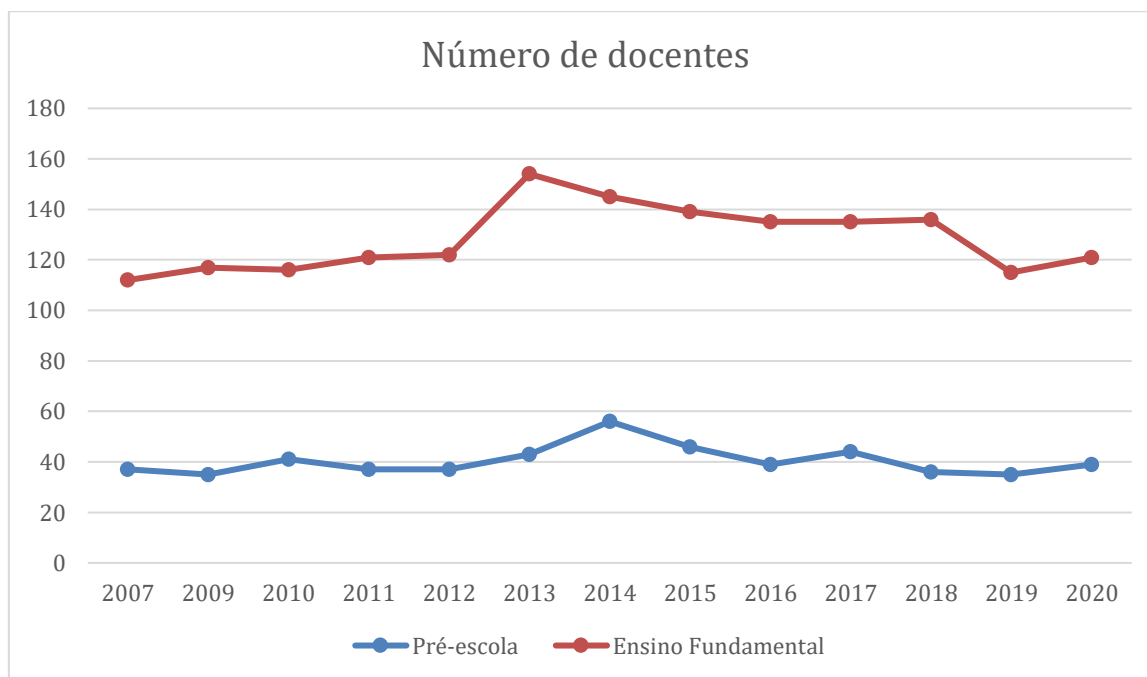
## ANEXOS

## ANEXO 1 - GRÁFICO COMPARATIVO DE MATRÍCULAS DE PINDORETAMA DE 2007 a 2020.



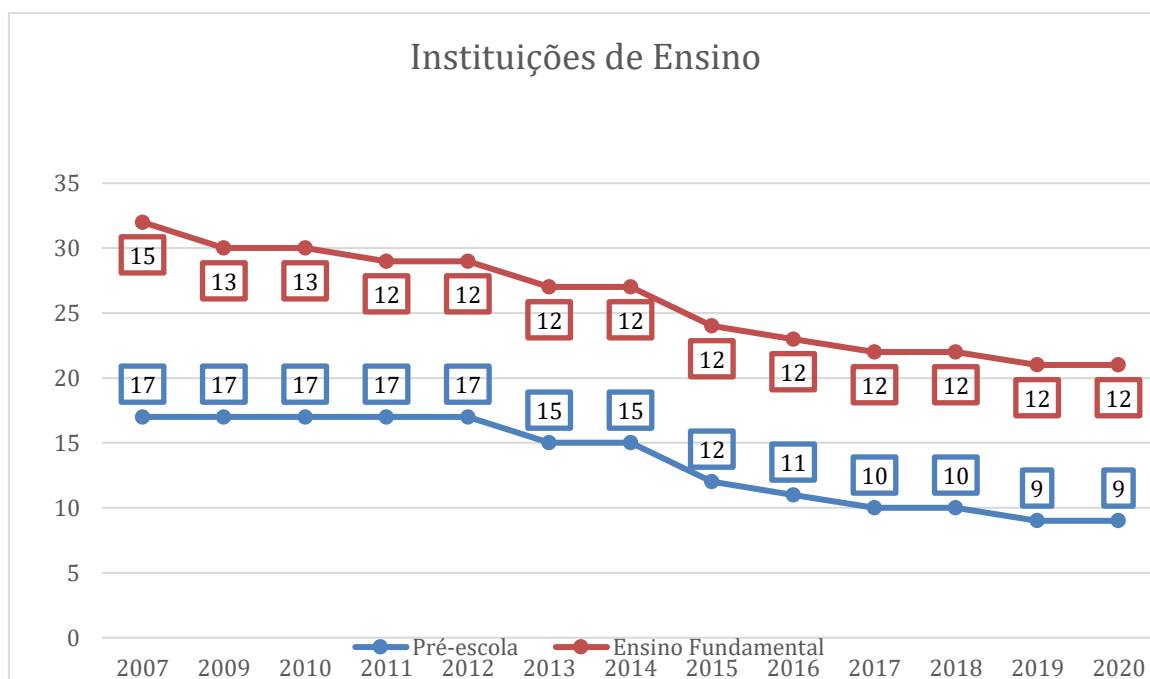
Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/pindoretama/pesquisa/13/78117?> Acessado em: 01/03/2022

## ANEXO 2 - GRÁFICO COMPARATIVO DE DOCENTES DE PINDORETAMA DE 2007 A 2020



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/pindoretama/pesquisa/13/78117?> Acessado em: 01/03/2022

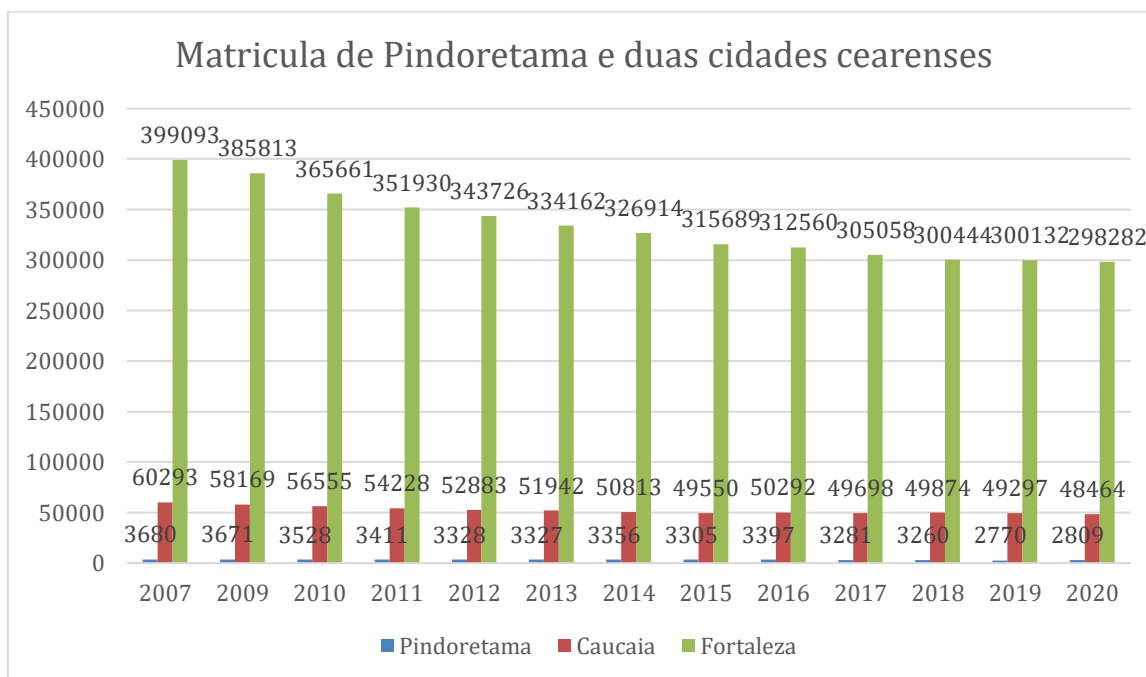
### ANEXO 3 - GRÁFICO DA QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE PINDORETAMA DE 2007 A 2020



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/pindoretama/pesquisa/13/78117?> Acessado em: 01/03/2022



**ANEXO 4 - GRÁFICO COMPARATIVO DA MATRÍCULA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE PINDORETAMA COM OUTRAS CIDADES.**



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/pindoretama/pesquisa/13/78117?> Acessado em: 01/03/2022

## ANEXO 5 - QUADRO DEMONSTRATIVO RESULTADOS SPAECE-ALFA

SPAECE-ALFA 2017 - 2019								
RESULTADOS DE DESEMPENHO ALFABETIZAÇÃO								
Edição	Rede de Ensino	Proficiência Média	Indicação do Padrão de Desempenho	% por Padrão de Desempenho				
				Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
2007	CEARÁ	119,0	Intermediário	32,8	14,7	12,7	9,9	29,9
2007	CREDE 09-HORIZONTE	126,5	Suficiente	29,9	14,9	11,8	10	34,2
2007	PINDORETAMA	108,7	Intermediário	33,9	16,5	14,4	11,4	24,7
2008	CEARÁ	127,7	Suficiente	20,0	16,2	17,3	15,7	30,8
2008	CREDE 09-HORIZONTE	127	Suficiente	17,7	17,7	18,2	16,2	29,9
2008	PINDORETAMA	113,7	Intermediário	23,2	22,0	19,2	14,0	21,6
2009	CEARÁ	142,5	Suficiente	14,4	14,0	15,7	14,5	41,5
2009	CREDE 09-HORIZONTE	132,1	Suficiente	17,5	14,8	17,2	15,2	35,3
2009	PINDORETAMA	134,0	Suficiente	15,7	13,9	15,1	18,7	36,6
2010	CEARÁ	162,7	Desejável	6,9	9,4	13,0	15,8	54,9
2010	CREDE 09-HORIZONTE	150,5	Desejável	6,8	10,8	15,8	19,5	47,1
2010	PINDORETAMA	134,5	Suficiente	7,0	14,2	22,7	23,3	32,7
2011	CEARÁ	177,1	Desejável	3,1	5,7	9,7	15,4	66,1
2011	CREDE 09-HORIZONTE	172,9	Desejável	1,1	3,4	8,6	17,1	69,8
2011	PINDORETAMA	220,1	Desejável	0,0	1,4	0,5	5,0	93,2
2012	CEARÁ	162,1	Desejável	2,1	6,6	14,6	18,9	57,8
2012	CREDE 09-HORIZONTE	155,2	Desejável	1,4	5,3	14,2	23,5	55,7
2012	PINDORETAMA	162,7	Desejável	0,4	5,9	11,9	16,9	64,8
2013	CEARÁ	165,2	Desejável	1,3	4,8	12,3	20,3	61,2
2013	CREDE 09-HORIZONTE	160,6	Desejável	0,7	3,9	10,5	24,1	60,9
2013	PINDORETAMA	159,3	Desejável	0,0	2,3	11,3	23,3	63,2
2014	CEARÁ	174,5	Desejável	0,6	4,2	10,6	17,7	66,9
2014	CREDE 09-HORIZONTE	174,3	Desejável	0,6	3,1	8,4	16,7	71,3
2014	PINDORETAMA	172,4	Desejável	0,4	1,1	5,0	17,0	76,6
2015	CEARÁ	181,4	Desejável	0,5	3,6	9,8	15,3	70,7
2015	CREDE 09-HORIZONTE	171,5	Desejável	0,4	3,1	8,5	16,7	71,3
2015	PINDORETAMA	187,2	Desejável	0,4	1,1	2,7	17,8	78,0
2016	CEARÁ	186,9	Desejável	0,7	4,0	8,2	12,2	74,9
2016	CREDE 09-HORIZONTE	185,6	Desejável	0,5	2,5	6,9	12,1	78
2016	PINDORETAMA	179,0	Desejável	0,4	2,9	8,0	12,0	76,6
2017	CEARÁ	195,0	Desejável	0,7	3,3	6,8	10,7	78,6
2017	CREDE 09-HORIZONTE	186,7	Desejável	0,7	3,3	7,6	11,8	76,5

Edição	Rede de Ensino	Proficiência Média	Indicação do Padrão de Desempenho	% por Padrão de Desempenho				
				Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
2017	PINDORETAMA	190,0	Desejável	0,3	0,6	6,6	13,2	79,3
2018	CEARÁ	195,1	Desejável	0,7	2,9	6,8	10,8	78,9
2018	CREDE 09-HORIZONTE	195,9	Desejável	0,4	2	6,1	10,4	81,1
2018	PINDORETAMA	195,6	Desejável	0,4	0,7	3,7	9,6	85,6
2019	CEARÁ	210,5	Desejável	0,5	2,0	4,7	8,0	84,7
2019	CREDE 09-HORIZONTE	206,6	Desejável	0,3	1,2	3,4	8,5	86,6
2019	PINDORETAMA	201,5	Desejável	0,0	0,0	3,9	6,8	89,2

## ANEXO 6: ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

### ❖ PERGUNTAS GERAIS

1. Como você coordenador realiza seu trabalho na escola?
2. Você tem uma agenda das atividades diárias ou semanais? É possível cumprir essa agenda?
3. Poderia descrever seu dia-a-dia, sua rotina?
4. A forma como você conduz seu trabalho lhe deixa satisfeita no atendimento de sua função de coordenador(a) pedagógico(a)? Ou percebe lacunas? Poderia citar o que atrapalha o desenvolvimento de sua função?
5. Há na escola um trabalho em equipe e cooperatividade entre os funcionários de uma maneira geral?
6. Há uma expectativa de que a escola seja líder em oferecer educação de qualidade em sua região? Considerando a escola como um todo, essa expectativa você considera grande, média ou pequena? Poderia exemplificar?
7. Adota-se na escola a prática do feedback ao funcionário sobre seu desempenho? Em que momentos (desafios, dificuldades, superação, erros, boas ações)?
8. Em geral os funcionários e professores sentem-se motivados em seu trabalho?

### ❖ NO TOCANTE ÀS MUDANÇAS OCORRIDAS COM A REESTRUTURAÇÃO DA OFERTA DE ENSINO

1. Você já trabalhou nessa escola? Quais níveis de ensino eram atendidos nessa escola antes da reestruturação? Você atuava em todos os níveis, ou apenas em um? Qual?
2. Como era seu trabalho na escola antes da reestruturação? E após a reestruturação?
3. Como era o envolvimento e a interação dos funcionários e professores, antes da reestruturação? E após a reestruturação?
4. Como era o relacionamento e a interação da escola com as famílias das crianças antes da reestruturação? E após a reestruturação?
5. As famílias participavam da vida escolar dos estudantes antes da reestruturação? De que maneira era essa participação? E como é após a reestruturação?
6. A escola realiza a escuta das expectativas das famílias em relação à aprendizagem de seus filhos? Como era a escuta antes da reestruturação da oferta de ensino? Como acontece essa escuta, após a reestruturação da oferta de ensino?
7. A escola realiza momentos de conversas com os professores para ouvir suas expectativas, dificuldades e necessidades? Ou para compartilhar novas práticas, proporcionando a troca de experiências e a sistematização de conhecimentos pedagógicos para melhorar o ensino? Como e quando acontecem esses momentos?
8. Como acontecia esse momento antes da reestruturação da oferta de ensino? Como acontece esse momento após a reestruturação da oferta de ensino?

### ❖ NO TOCANTE AO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

1. Você já tinha experiência com o Ciclo antes da reestruturação? Qual sua experiência (professor, coordenador, apoio)?
2. Antes da reestruturação como era a organização (turmas, número de estudantes por turma, planejamento, materiais, profissionais de apoio) do Ciclo de Alfabetização na escola? E como passou a ser após a reestruturação?
3. Nessa organização quais os aspectos que são considerados:
  - 3.1. Necessidades dos estudantes, conhecimentos prévios dos estudantes, diferenças de níveis apresentados pelos estudantes, expectativas das crianças e famílias, contato da criança com materiais escritos fora da escola, interesse que a criança apresenta por materiais escritos, disponibilidade da criança para ler e escrever;
  - 3.2. Experiência do professor com alfabetização, como o professor compreende o que é alfabetizar, o que o professor considera para que uma criança esteja alfabetizada, o que o professor acredita que é necessário para alfabetizar
  - 3.3. Há consonância desses aspectos com a visão do coordenador?
4. Os professores do Ciclo de Alfabetização, permaneceram os mesmos após a reestruturação da oferta de ensino?
5. Todos os professores do Ciclo já têm experiência com essa etapa?

#### ❖ SIGNIFICADOS COMPARTILHADOS DE ALFABETIZAÇÃO?

1. Qual a visão do que é alfabetização que você coordenador adota? Os professores do Ciclo adotam essa mesma visão ou diferem? Se diferem em que consiste essa diferença?
2. Dentro dessa perspectiva o que é estar alfabetizado? É o mesmo que está no nível alfabético?
3. Como se alfabetiza uma criança?
4. É importante perceber e usar as manifestações culturais e experiências dos professores na preparação das aulas? E estes fazem uso das percepções culturais e experiências dos estudantes na execução de suas aulas?

#### ❖ PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

1. Que tipos de atividades, práticas e ações são necessárias para alfabetizar?
2. A escola consegue desenvolver tudo que é necessário? Caso não seja, o que atrapalha o desenvolvimento do que é necessário? O que a escola consegue realizar no seu cotidiano, para alfabetizar?
3. Quais são os materiais utilizados no Ciclo de alfabetização? A escola utiliza apenas os materiais enviados pelos órgãos superiores (MEC, SEDUC, CREDE, SME)
4. Caso não, que outros materiais a escola utiliza? Quem e Como selecionar esse material?
5. A escola recebe orientações de órgãos superiores sobre como alfabetizar (MEC, SEDUC, CREDE, SME)? Essas orientações contribuem para o processo de alfabetização? Elas favorecem o trabalho com a diversidade?
6. É possível pôr em prática tudo que a escola recebe de orientação? Ou a escola precisa acrescentar ou substituir: atividades, ações, materiais, etc?
7. Se a escola precisa fazer alterações, como a escola faz as adaptações necessárias para atender as orientações recebidas e atender as especificidades da turma e da escola?

8. A escola realiza diagnóstico da situação de aprendizagem dos estudantes? Como? Quem realiza? Com qual periodicidade?
9. O que é feito a partir desse diagnóstico de aprendizagem dos estudantes?
10. Como ocorre o planejamento do ciclo de alfabetização na escola? Quem planeja? Em que momento? O planejamento é acompanhado? Por quem?
11. Qual a responsabilidade do coordenador no planejamento das atividades de alfabetização?

#### ❖ INTERAÇÕES

1. Neste trabalho organizado e desenvolvido na escola, há momentos de interação.
  - 1.1. Como ocorre a interação dos coordenadores com os professores do Ciclo de alfabetização?
  - 1.2. Há interação do coordenador com os estudantes? Como ocorre?
  - 1.3. Como o coordenador percebe as interações entre estudantes?
  - 1.4. E entre professores e estudantes?
  - 1.5. E entre os professores do ciclo de alfabetização?
2. Houve mudanças nessas interações após a reestruturação da oferta de ensino? Quais?
3. Como essas interações, manifestações culturais e experiências podem relacionar-se com o processo de ensino e de aprendizagem no ciclo de alfabetização?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado pela pesquisadora \_\_\_\_\_, como participante da pesquisa intitulada **Cultura organizacional da escola: contribuições para o ciclo de alfabetização**. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

1. O objetivo principal desta pesquisa é analisar a percepção dos coordenadores pedagógicos do ciclo de alfabetização sobre as mudanças de cultura organizacional a partir da reestruturação da oferta de ensino em escolas públicas municipais de Pindoretama.
2. Utilizaremos os seguintes procedimentos metodológicos para a coleta de dados: questionário através do google forms e entrevista semi-estruturada.
3. As filmagens, as fotografias, as gravações de áudios, registros escritos e entrevistas terão como conteúdos as alterações de significado em torno do processo de alfabetização na nova cultura organizacional das escolas a partir da reestruturação de sua oferta de ensino; as alterações nas práticas de alfabetização, orientadas pelos coordenadores pedagógicos, na nova cultura organizacional a partir da reestruturação da oferta de ensino; as relações de interação entre coordenadores e professores na nova cultura organizacional das escolas a partir da reestruturação de sua oferta de ensino.
4. As entrevistas serão realizadas em local e horário escolhidos por você, de forma que não interfira em suas atividades de rotina na instituição. As entrevistas tem como conteúdos perguntas de dados pessoais e profissionais tais como: o desenvolvimento de seu trabalho na instituição escolar, como se dá as relações no ambiente de trabalho; o planejamento e execução da rotina diária de trabalho, como era o funcionamento, as relações, o planejamento antes e depois da reestruturação da oferta de ensino; a organização e planejamento voltado para a alfabetização, assim como os materiais utilizados, as percepções acerca dos conhecimentos prévios de alunos, as visões e concepções dos professores e demais profissionais da escola em relação a alfabetização, a utilização desses dados no processo de ensino e aprendizagem na escola.

5. Esta pesquisa tem como benefícios a colaboração com o conhecimento científico no campo da gestão escolar no que diz respeito a cultura da organização escolar, conduzindo essa cultura organizacional para o processo de alfabetização, temática essa ainda tão desafiadora em nosso país, uma vez que ainda temos hoje muitas crianças que concluem o ciclo de alfabetização sem estarem devidamente alfabetizados.

6. Durante o período da coleta de dados por parte do(a) pesquisador(a) poderão ocorrer riscos e desconfortos nas entrevistas, ou gravações em áudio ou vídeo. Você pode se sentir desconfortável ou incomodado com a presença do pesquisador nos momentos das entrevistas com gravações e dos registros. Dessa forma, você poderá solicitar a(ao) pesquisador(a) a que lhe tire dúvidas, mostrar o que está sendo registrado, e dizer se você concorda ou não com o que está sendo registrado, bem como caso se sinta desconfortável com algumas das entrevistas, não autoriza-la(o).

7. Assumimos com a responsabilidade de divulgar somente os dados coletados para fins acadêmicos e científicos autorizados por você.

8. Para a realização desta pesquisa não será cobrado nenhum valor de pagamento a você.

9. Destacamos que a qualquer momento o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa e que também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

10. Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Informamos que a qualquer momento você poderá ter acesso a informações referentes à pesquisa, pelos telefones e endereço dos pesquisadores.

Endereço do responsável pela pesquisa:

<b>Nome:</b> _____ <b>Instituição:</b> _____ <b>Endereço:</b> _____ <b>Telefones para contato: ( )</b> _____
---

<b>ATENÇÃO:</b> Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).
--

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.
--



O abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_anos,  
RG: \_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que está como  
participante de uma pesquisa.

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que,  
após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também  
sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E  
declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2020

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
----------------------------------	------	------------

Nome do pesquisador principal	Data	Assinatura
-------------------------------	------	------------

xx

Nome do Responsável legal/testemunha	Data	Assinatura
--------------------------------------	------	------------

**(se aplicável)**

Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura
--	------	------------

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Cultura Organizacional da escola; contribuições para o ciclo de alfabetização

**Pesquisador:** MARIA DE LOURDES

**HOLANDA Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 41876620.8.0000.5054

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educacao

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.565.596

**Apresentação do Projeto:**

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo investigar os direcionamentos do processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais de Pindoretama a partir da reestruturação da cultura organizacional dessas escolas. Para isso, os objetivos específicos nortearão os passos da investigação, sendo eles:

- 1) Analisar os significados que são partilhados na cultura organizacional dessas escolas sobre o processo de alfabetização;
- 2) Descrever as práticas pedagógicas que são desenvolvidas em relação ao processo de alfabetização das crianças;
- 3) Compreender as relações de interação que ocorrem durante o acompanhamento pedagógico do processo de alfabetização das crianças.

A fundamentação teórica metodológica da pesquisa será embasada nos conceitos sobre cultura, relacionando com a organização escolar, chegando aos estudos de cultura organizacional da escola, a partir das concepções de Libâneo (2008;2017) e Teixeira (2002). Usar-se-á os estudos da psicogênese da Língua escrita, desenvolvido por Ferreiro; Teberosky (2001), os conceitos de alfabetização e letramento, sob a perspectiva de Soares (2018) e Morais (2012), para discutir e analisar as interferências da cultura organizacional da escola no processo de alfabetização das crianças do Ciclo de Alfabetização dos anos Iniciais de Alfabetização. Esta pesquisa será desenvolvida sob a perspectiva da Pesquisa Qualitativa. Os instrumentos para a coleta de dados serão questionário para levantamento de dados e a entrevista semiestruturada. A análise dos dados será realizada a partir das ideias apresentadas por Lüdke (1986). Os sujeitos envolvidos serão os coordenadores pedagógicos

das escolas que atendem o Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Pindoretama – CE.

### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

- Analisar a percepção dos coordenadores pedagógicos do ciclo de alfabetização sobre as mudanças de cultura organizacional a partir da reestruturação da oferta de ensino em escolas públicas municipais de Pindoretama.

Objetivo Secundário:

- Descrever as alterações de significado em torno do processo de alfabetização na nova cultura organizacional das escolas a partir da reestruturação de sua oferta de ensino.
- Analisar as alterações nas práticas de alfabetização, orientadas pelos coordenadores pedagógicos, na nova cultura organizacional a partir da reestruturação da oferta de ensino.
- Caracterizar as relações de interação entre coordenadores e professores na nova cultura organizacional das escolas a partir da reestruturação de sua oferta de ensino.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Durante o período da coleta de dados por parte do(a) pesquisador(a) poderão ocorrer riscos e desconfortos nas entrevistas, ou gravações em áudio ou vídeo. Você pode se sentir desconfortável ou incomodado com a presença do pesquisador nos momentos das entrevistas com gravações e dos registros. Dessa forma, você poderá solicitar a(ao) pesquisador(a) a que lhe tire dúvidas, mostrar o que está sendo registrado, e dizer se você concorda ou não com o que está sendo registrado, bem como caso se sinta desconfortável com algumas das entrevistas, não autoriza-la(o).

Benefícios:

Esta pesquisa tem como benefícios a colaboração com o conhecimento científico no campo da gestão escolar no que diz respeito a cultura da organização escolar, conduzindo essa cultura organizacional para o processo de alfabetização, temática essa ainda tão desafiadora em nosso país, uma vez que ainda temos hoje muitas crianças que concluem o ciclo de alfabetização sem estarem devidamente alfabetizados.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa sobre o tema de alfabetização.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com a Resolução 510/16.

#### Recomendações:

Ao final da pesquisa, enviar o relatório final ao comitê de ética.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta pendências éticas ou documentais.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1652636.pdf	09/02/2021 20:23:21		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	09/02/2021 20:22:54	MARIA DE LOURDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_revisado.pdf	07/02/2021 17:16:10	MARIA DE LOURDES HOLANDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_DO_LOCAL_DE_REALIZACAO_DA_PESQUISA_RBS.pdf	10/12/2020 14:05:12	MARIA DE LOURDES HOLANDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_DO_LOCAL_DE_REALIZACAO_DA_PESQUISA_PVPA.pdf	10/12/2020 14:04:56	MARIA DE LOURDES HOLANDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_DO_LOCAL_DE_REALIZACAO_DA_PESQUISA_JQF.pdf	10/12/2020 14:04:35	MARIA DE LOURDES HOLANDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_DO_LOCAL_DE_REALIZACAO_DA_PESQUISA_JNV.pdf	10/12/2020 14:04:11	MARIA DE LOURDES HOLANDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_DO_LOCAL_DE_REALIZACAO_DA_PESQUISA_FRO.pdf	10/12/2020 14:02:12	MARIA DE LOURDES HOLANDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_DO_LOCAL_DE_REALIZACAO_DA_PESQUISA_AFS.pdf	10/12/2020 14:00:40	MARIA DE LOURDES HOLANDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	10/12/2020 13:57:12	MARIA DE LOURDES HOLANDA	Aceito

Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	10/12/2020 13:56:10	MARIA DE LOURDES	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CARTA_SOLILICITANDO_APRECIACA O_CEP_UFC_.pdf	10/11/2020 11:15:58	MARIA DE LOURDES HOLANDA	Aceito
Orçamento	DECLARACAO_DE_ORCAMENTO_FIN ANCEIRO.pdf	10/11/2020 11:06:16	MARIA DE LOURDES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:** Não

FORTALEZA, 01 de março de 2021

\_\_\_\_\_

**Assinado por:**  
**FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA**