

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p68086

A atribuição formativa e as concepções das coordenadoras pedagógicas no bloco inicial de alfabetização do Distrito Federal-Brasil

The formative attribution and the conceptions of pedagogical coordinators in the initial literacy block of the Federal District – Brazil

La atribución formativa y las concepciones de las coordinadoras pedagógicas en el bloque inicial de alfabetización del Distrito Federal-Brasil

Lucineide Alves Batista LOBO¹

Solange Alves de OLIVEIRA-MENDES²

Camilli de Castro BARROS³

Ana Kátia da Costa SILVA⁴

Resumo: Nesse estudo, buscamos analisar a atribuição formativa do coordenador pedagógico no ambiente escolar. Ancorou-se o objetivo geral em analisar as concepções do coordenador pedagógico constituídas no âmbito formativo no que se refere aos processos de alfabetização/letramento em turmas do Bloco Inicial de Alfabetização. O objetivo específico foi estruturado sob a premissa de investigar se existem propostas exequíveis de formação que promovam a alfabetização/letramento como atribuição significativa do coordenador pedagógico no âmbito de duas escolas públicas de Planaltina DF. Exploramos alguns aspectos da Teoria da Transposição Didática (Chevallard, 2000), da cultura escolar (Chervel, 1990) e da teoria da fabricação do cotidiano (Certeau, 1998). No campo da alfabetização e letramento integram o escopo teórico: Morais (2012), Soares (2018), Ferreiro (2011), Mortatti (2019), Chartier (2000, 2007), entre outros. No campo da coordenação pedagógica, o estudo referenciou-se em autores como Domingues (2014), Pessôa (2015) e Orsolon (2019). Baseou, também, nos documentos orientadores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, (Distrito Federal, 2014) e (Distrito Federal, 2018). Trata-se de uma pesquisa qualitativa (Creswell, 2010), seguindo um enfoque etnográfico (André, 1995, 2010). Como método de coleta de dados, foi realizado um grupo focal (Gatti, 2005) com coordenadoras de duas escolas públicas da Coordenação Regional de Ensino de Planaltina-DF (três de uma instituição e uma de outra). Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo temática (Bardin, 1997). Os resultados indicaram que, as coordenadoras pedagógicas demonstraram competência em integrar os saberes práticos (Chartier, 2007), concentrando-se nos processos de alfabetização e letramento durante o tempo destinado à coordenação pedagógica e organizaram formações com esses objetivos. A ação formativa teve dinâmicas distintas nas duas escolas: na Escola Caliandra, houve

¹ Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal e Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: lucineidelobo@gmail.com.

² Professora Associada na Universidade de Brasília – UnB. Doutora em Educação pela UFPE com tempo de doutoramento sanduíche pelo Institut National de Recherche Pédagogique. E-mail: solangealvesdeoliveira@gmail.com.

³ Professora dos anos iniciais na Secretaria de Educação do Distrito Federal e Doutoranda em educação pela Universidade de Brasília - UnB. E-mail: camillicastro2012@gmail.com.

⁴ Professora dos anos iniciais na Secretaria de Educação do Distrito Federal e Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília-UnB. Mestra em Educação pela Universidade de Brasília - UnB. E-mail: anakatt@gmail.com.

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p68086

dificuldades em adotar uma cultura de formação contínua. Na Escola Ipê do Cerrado, observamos que a formação continuada já fazia parte da rotina institucional, com um sólido espírito de colaboração para alcançar esse propósito. Este estudo destacou a urgência de intensificar o compromisso com a formação dos coordenadores pedagógicos, um desafio contínuo que é crucial para fortalecer a colaboração em equipe.

Palavras-chave: Educação. Alfabetização. Letramento. Coordenador Pedagógico. Formação.

Abstract: In this study, we sought to analyse the pedagogical coordinator's training role in the school environment. The general objective was to analyse the pedagogical coordinator's conceptions within the training context in relation to literacy processes in Initial Literacy Block classes. The specific objective was structured around the premise of investigating whether there are feasible training proposals that promote literacy as a significant task for the pedagogical coordinator in two public schools in Planaltina, DF. We explored some aspects of the Theory of Didactic Transposition (Chevallard, 2000), school culture (Chervel, 1990) and the theory of the fabrication of everyday life (Certeau, 1998). In the field of literacy, the theoretical scope includes Morais (2012), Soares (2018), Ferreiro (2011), Mortatti (2019), Chartier (2000, 2007), among others. In the field of pedagogical coordination, the study was based on authors such as Domingues (2014), Pessôa (2015) and Orsolon (2019). It was also based on the guiding documents of the Federal District State Department of Education, (Distrito Federal, 2014) and (Distrito Federal, 2018). This is a qualitative study (Creswell, 2010), following an ethnographic approach (André, 1995, 2010). The data collection method used was a focus group (Gatti, 2005) with coordinators from two public schools in the Planaltina-DF Regional Education Coordination (three from one institution and one from another). Thematic content analysis (Bardin, 1997) was used to analyse the data. The results indicated that the pedagogical coordinators demonstrated competence in integrating practical knowledge (Chartier, 2007), focusing on literacy and literacy processes during the time allocated to pedagogical coordination and organised training with these objectives. Training had different dynamics in the two schools: at the Caliandra School, there were difficulties in adopting a culture of continuous training. At the Ipê do Cerrado School, we observed that ongoing training was already part of the institutional routine, with a solid spirit of collaboration to achieve this. This study has highlighted the urgency of intensifying the commitment to training pedagogical coordinators, an ongoing challenge that is crucial to strengthening team collaboration.

Keywords: Education. Literacy. Pedagogical coordinator. Training.

Resumen: En este estudio, buscamos analizar el papel formador del coordinador pedagógico en el ambiente escolar. El objetivo general fue analizar las concepciones del coordinador pedagógico en el contexto de formación en relación a los procesos de alfabetización en las clases del Bloque de Alfabetización Inicial. El objetivo específico se estructuró en torno a la premisa de investigar si existen propuestas de formación viables que promuevan la alfabetización como tarea significativa del coordinador pedagógico en dos escuelas públicas de Planaltina, DF. Exploramos algunos aspectos de la Teoría de la Transposición Didáctica (Chevallard, 2000), de la cultura escolar (Chervel, 1990) y de la teoría de la fabricación de la vida cotidiana (Certeau, 1998). En el campo de la alfabetización y la lectoescritura, el alcance teórico incluye Morais (2012), Soares (2018), Ferreiro (2011), Mortatti (2019), Chartier (2000, 2007), entre otros. En el ámbito de la coordinación pedagógica, el estudio se basó en autores como Domingues (2014), Pessôa (2015) y Orsolon (2019). También se basó en los documentos orientadores de la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal, (Distrito Federal, 2014) y (Distrito Federal, 2018). Se trata de un estudio cualitativo (Creswell, 2010), siguiendo un enfoque

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p68086

etnográfico (André, 1995, 2010). El método de recolección de datos utilizado fue un grupo focal (Gatti, 2005) con coordinadores de dos escuelas públicas de la Coordinación Regional de Educación Planaltina-DF (tres de una institución y uno de otra). Para el análisis de los datos se utilizó el análisis temático de contenido (Bardin, 1997). Los resultados indicaron que los coordinadores pedagógicos mostraron competencia en la integración de conocimientos prácticos (Chartier, 2007), centrándose en la alfabetización y los procesos de alfabetización durante el tiempo asignado a la coordinación pedagógica y organizaron la formación con estos objetivos. La formación tuvo dinámicas diferentes en las dos escuelas: en la Escuela Calianira, hubo dificultades para adoptar una cultura de formación continua. En la Escuela Ipê do Cerrado, observamos que la formación continua ya formaba parte de la rutina institucional, con un sólido espíritu de colaboración para lograrlo. Este estudio ha puesto de relieve la urgencia de intensificar el compromiso con la formación de los coordinadores pedagógicos, un desafío permanente que es crucial para fortalecer la colaboración en equipo.

Palabras clave: Educación. Alfabetización. Coordinador pedagógico. Formación.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um espaço onde se constrói uma rede complexa de relações e exige uma articulação do trabalho pedagógico. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco desse estudo, é essencial garantir que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura e escrita.

Para que possam se desenvolver e concretizar as propostas pedagógicas, a coordenação pedagógica é fundamental para a implementação de ações, elaboração de planejamentos, avaliação de processo e revisão dos procedimentos que precisam ser revisitados. Sendo assim, para que a colaboração entre professores e coordenadores pedagógicos ocorra de maneira eficiente, é importante promover uma reflexão contínua no ambiente institucional, de forma que todos avaliem suas práticas e objetivos alcançados (Pires; Tacca, 2015).

Desse modo, lançamos um questionamento referente aos coordenadores pedagógicos: como funciona o processo formativo promovido por esse sujeito no ambiente escolar em turmas do Bloco Inicial de Alfabetização?

OBJETIVO GERAL:

Analisar as concepções do coordenador pedagógico constituídas no âmbito formativo no que se refere aos processos de alfabetização/letramento em turmas do Bloco Inicial de Alfabetização.

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p68086

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Investigar se existem propostas exequíveis de formação que promovam a alfabetização/letramento como atribuição significativa do coordenador pedagógico no âmbito de duas escolas públicas de Planaltina DF.

REFERENCIAL TEÓRICO

Iniciamos o estudo com a exploração de alguns conceitos da Teoria da Transposição Didática (Chevallard, 2000) e como se desdobra na escola, mostrando a transformação do conhecimento até que seja ensinado, de fato, nas instituições. O autor observa que a didática se manifesta, igualmente, em uma direção onde o conhecimento é operacionalizado, refletido no período em que o professor se apropria do saber a ensinar e, posteriormente, o didatiza no chão da sala de aula.

Explorando mais a fundo os princípios da Teoria da Transposição Didática e suas implicações na escola, observamos que o conhecimento científico, gerado em ambientes acadêmicos e centros de pesquisas (*savoir-savant*), passa por uma série de modificações, conhecidas como *transposição didática*, para se transformar em um conteúdo que pode ser ensinado (*saber a ensinar*). Podemos, assim, identificar uma tríade: o conhecimento científico passa por modificações, resultando no saber que deve ser ensinado. A partir daí, os professores se apropriam desse saber, que está nos currículos, nos livros didáticos, entre outros materiais e o transforma no conhecimento efetivamente ensinado em sala de aula.

Conforme Chevallard (2000), o conhecimento científico é submetido a modificações que o adaptam para o contexto didático, permitindo que seja adequado ao processo de aprendizagem dos estudantes, ou seja, nos diferentes objetos de conhecimento. No entanto, o autor argumenta que é essencial que o conhecimento de origem científica permaneça alinhado ao longo do processo, destacando a importância de manter essa conexão ao longo das *adaptações/criações didáticas*. Nesse contexto, chamamos a atenção para as múltiplas apropriações que ocorrem no terreno escolar que confere não a manutenção dessa lógica apreendida pelo autor, mas de uma multiplicidade de saberes. É importante salientar que, desde

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p68086

a transposição do saber científico ao saber a ensinar, existe a *noosfera* constituída por diversos atores de um sistema que interfere, diretamente, na produção dos saberes. Desse processo, se originam os currículos, os materiais didáticos. Trata-se, portanto, de um ambiente conflituoso. Por fim, o saber efetivamente ensinado que reflete um mosaico complexo de didatização dos saberes da prática e que encontra no/a professor/a um protagonista do terreno escolar.

Essa análise historiográfica revelou que o conhecimento é moldado por uma série de causas e consequências ao longo de seu processo de transformação (Chevallard, 2000), encontrando na escola um ambiente propício para se conectar às condições históricas de uma sociedade que é orientada a criar normas com propósitos definidos (Chervel, 1990). É crucial destacar a criatividade que a escola gera ao abordar as complexidades envolvidas na concepção das disciplinas, o que leva a questionamentos sobre sua origem, funcionalidade dentro das expectativas dos responsáveis pelas decisões e a eficácia de seus resultados.

Compreendemos que quando examinamos as práticas do dia a dia a partir de uma perspectiva intelectual que busca entender o outro, esta é uma característica distintiva no trabalho, conforme sublinha Certeau (1998). O autor observa que a história não está completamente vinculada ao objeto de estudo que se pretende analisar. Em vez disso, essa história se entrelaça com um discurso criado em torno desse objeto, que acaba por se revestir de uma aparente e incontestável veracidade.

Ao nos debruçarmos na Teoria da Fabricação do Cotidiano (Certeau, 1998), destacamos a criatividade e a maneira como os saberes são utilizados na prática, ou seja, como são mobilizados na ação. A seguir, trataremos sobre algumas nuances dos processos de alfabetização e letramento.

O CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NO PROCESSO DE ENSINO

A alfabetização é essencial para o pleno desenvolvimento da sociedade. Desse modo, é importante debater de forma intensa as maneiras de enfrentar e sobreviver dentro de um sistema que perpetua a exclusão, manipulação e divisão social, especialmente no que diz respeito aos processos de alfabetização e seu papel na sociedade conforme atesta Morais (2012). Essa

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p68086

estrutura frequentemente se revela falha para os cidadãos, uma vez que a alfabetização abre portas para diversas oportunidades sociais fundamentais para a convivência coletiva. Ela se baseia na linguagem, proporcionando aos indivíduos a capacidade de se expressar e se fazer ouvir. Esse processo empodera o sujeito, permitindo-lhe ocupar novos espaços sociais anteriormente inacessíveis.

Reconhecendo a linguagem como uma ferramenta crucial para o empoderamento e a diminuição das desigualdades sociais, nos anos iniciais, mais especificamente no Bloco Inicial de Alfabetização, a organização do trabalho pedagógico realizada, com o foco direcionado aos estudantes dessa etapa, deixa claro que há muito a ser feito para que possamos melhorar a qualidade da educação e garantir que a escola atenda, de maneira mais justa e eficiente, às necessidades de seus alunos. Nossas vivências humanas estão entrelaçadas em significados que se formam a partir de construções sociais, e a linguagem, tanto falada quanto escrita, é o meio pelo qual nos integramos e nos afirmamos como sujeitos históricos dentro da sociedade.

De fato, a criança necessita assimilar diversos elementos fundamentais da escrita alfabética, uma vez que ainda não tem internalizados como regras subjacentes (Soares, 2018). O cenário até aqui nos mostra uma realidade de exclusão que atinge diretamente aqueles que permanecem à margem da sociedade, privados, na prática, dos direitos disseminados na legislação brasileira. No campo da alfabetização, é urgente que o país supere as barreiras que surgem, pois estamos inseridos em um sistema repleto de descontinuidades que acabam perpetuando a exclusão, comprometendo a autonomia dos indivíduos e reforçando uma "ideologia fatalista e paralisante" (Freire, 2003, p. 18).

É curioso observar como as dificuldades relacionadas à alfabetização continuam a se manifestar ao longo dos diferentes períodos históricos da sociedade brasileira, e as razões para isso são inúmeras: “problemas ora decorrentes do método de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora de políticas públicas” (Mortatti, 2019, p. 30). No entanto, os desafios persistem, especialmente quando consideramos os métodos de ensino, que são frequentemente alvo de debates epistemológicos e conflitos políticos. Assinalamos que os métodos tradicionais de alfabetização apresentam limitações tanto didáticas quanto epistemológicas, subestimando o papel do sujeito como agente de conhecimento.

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p68086

Nesta perspectiva, compreendemos que a construção de uma notação escrita exige mais do que a simples repetição e memorização, práticas que não capturam a complexidade do processo cognitivo envolvido na apropriação desse conhecimento. Segundo Ferreiro (2011), as crianças não aprendem apenas fonemas ou sílabas isoladas, mas participam de um processo dinâmico em que as palavras são continuamente aprendidas, desaprendidas, definidas e redefinidas (Ferreiro, 2011, p. 32).

Em se tratando do Distrito Federal, temos a Proposta Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA, implementada em 2006, que introduziu diversas diretrizes específicas no âmbito da alfabetização. Entre as principais inovações, destacam-se a organização das turmas por faixa etária, a ênfase na formação contínua dos docentes, a importância do trabalho coletivo orientado pelo reagrupamento e pela execução de projetos interventivos, bem como a adoção da avaliação formativa como mediadora dos processos de ensino e aprendizagem.

As crianças trilham caminhos diversos em suas aprendizagens, chegando à escola com uma bagagem "biológica, psicológica, social e cultural que deve ser respeitada e potencializada", conforme destaca Santana (2009, p. 36). Nesse contexto, é crucial superar a rigidez imposta pela seriação, que tende a engessar as práticas e a reter o avanço das crianças. Assim, é necessário fortalecer o desenvolvimento escolar para promover um percurso formativo eficiente, especialmente na alfabetização. Reafirmamos a importância de reorganizar o espaço e o tempo nas instituições, considerando que cada criança aprende em um ritmo próprio. Garantir as condições adequadas para o aprendizado é essencial para o avanço dos estudantes.

Em continuidade ao debate aqui tecido, seguimos com a inserção do coordenador pedagógico nessa dinâmica formativa no Bloco Inicial de Alfabetização no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

SITUANDO O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ÂMBITO DA ESCOLA

Como já mencionamos, buscamos compreender a conexão entre a coordenação pedagógica e o trabalho das professoras responsáveis pela alfabetização. Nesta parte, focamos mais detalhadamente nessa primeira perspectiva. Reconhecemos que a coordenação pedagógica desempenha um papel vital na condução das atividades escolares. Para estruturar e fortalecer a

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p68086

organização do trabalho pedagógico na instituição é essencial que haja estratégias, estudos e discussões desenvolvidas e compartilhadas, com o apoio crucial da coordenação pedagógica. Com base nessa premissa, consideramos fundamental a atuação do coordenador pedagógico, visando uma colaboração mais estreita entre esse profissional e as professoras. No contexto desta pesquisa e considerando a estrutura da rede de ensino do Distrito Federal, acreditamos ser viável o desenvolvimento de projetos específicos para o Bloco Inicial de Alfabetização.

Como discutimos anteriormente, a coordenação pedagógica representa um ambiente essencial para a construção de uma abordagem democrática e colaborativa nos processos de ensino e de aprendizagem. Assim como em outras regiões do país, no Distrito Federal enfrentamos desafios significativos no processo de alfabetização. É necessário promover debates regulares e contínuos sobre o trabalho dos profissionais e as ideias que estão enraizadas na visão comunitária escolar.

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo, dentre as atribuições designadas ao coordenador pedagógico, apontamos que está previsto nas Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo (Distrito Federal, 2014) “planejar momentos de estudos relacionados ao aprimoramento de estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores” (p. 28). Desse modo, percebemos que sua atuação vai muito além do acompanhamento docente, ou seja, busca viabilizar um processo formativo realizado de forma coletiva e colaborativa.

Conforme explicitamos no objetivo desse estudo, buscamos compreender como os coordenadores pedagógicos articulam o processo de alfabetização e letramento no contexto das unidades escolares. Como essa atribuição formativa tem se desenvolvido nas coordenações pedagógicas das unidades escolares.

Acreditamos, conforme destaca Chevallard (2000), que existem particularidades na cadeia da transposição didática. Embora as diretrizes estejam definidas no saber a ser ensinado, os desafios que surgem no saber efetivamente ensinado, especialmente no papel direto do coordenador pedagógico na escola, são inevitáveis. Por isso, nosso objetivo é analisar o papel desempenhado pelo coordenador e sua interação com o professor que trabalha no Bloco Inicial de Alfabetização nessa perspectiva de um trabalho formativo desempenhado.

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p68086

À guisa do desenvolvimento desse estudo, continuamos essa construção sob as abordagens do caminho metodológico adotado.

METODOLOGIA

Optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa para explorar as experiências diárias do coordenador pedagógico e do professor alfabetizador. Nossa investigação foca em entender como essas experiências são vivenciadas e os significados que emergem das interações entre esses profissionais. A pesquisa qualitativa oferece uma abordagem única ao lidar com conceitos filosóficos, a forma como um fenômeno é representado, e as estratégias investigativas baseadas em reflexões e decisões deliberadas sobre o objeto de estudo. Isso inclui os métodos de produção de dados utilizados e a análise interpretativa destes, conforme ressalta Creswell (2010).

Reconhecemos a importância desta abordagem, por isso adotamos essa perspectiva para investigar um recorte específico do contexto social, analisando-o através dos métodos estabelecidos. Nosso objetivo é entender as práticas diárias na escola e, para isso, planejamos sistematizar o conhecimento obtido. Queremos revisar, organizar e confrontar os dados produzidos, com o propósito de expandir nossa análise e aprofundar nossas ideias, conforme sugerido por André (1995).

Optamos por uma abordagem de tipo etnográfica para conduzir nossa pesquisa. Reconhecemos que a escola é um ambiente rico em oportunidades para investigação, permitindo ao pesquisador explorar e utilizar a criatividade, sempre apoiado pelos métodos e ferramentas adequados.

Ao escolhermos a entrevista como técnicas de investigação e produção de dados, conseguimos explorar, de maneira mais profunda, os temas relacionados ao nosso objeto de estudo, especialmente aqueles que fazem parte do cotidiano escolar, como observa André (1995). Segundo a autora, o pesquisador atua como “o principal instrumento na coleta e análise dos dados, mediando-os pessoalmente” (André, 1995, p. 28). Assim, o pesquisador tem a chance de encontrar soluções viáveis para as questões levantadas durante a pesquisa,

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p68086

revisitando os problemas que orientam o estudo e ajustando a metodologia ao longo do processo.

Utilizamos a técnica de grupo focal (Gatti, 2005) com três coordenadoras da Escola Caliandra e uma coordenadora da escola Ipê do Cerrado, duas instituições públicas da Coordenação Regional de Planaltina Distrito Federal. Para analisar e interpretar os dados da pesquisa qualitativa que realizamos, utilizamos a análise de conteúdo temática, que se refere ao “tratamento da informação contida nas mensagens” (Bardin, 1977, p. 34). Nesse estudo, reconhecemos que os dados coletados são permeados de significados, exigindo das autoras⁵ um trabalho cuidadoso de tratamento das informações através da contextualização.

Para conduzir o estudo, escolhemos duas instituições da Coordenação Regional de Ensino vinculadas à Secretaria de Estado da Educação na Região Administrativa de Planaltina-DF. Em razão da diversidade da flora do cerrado que rodeia a área, criamos nomes fictícios inspirados nas flores desse bioma para identificar as escolas participantes, preservando sua identidade real, conforme acordado com as instituições. Optamos pelo gênero feminino para os nomes, pois todas as participantes são do sexo feminino.

Para a primeira escola, adotamos o nome fictício Escola Caliandra. Segundo informações da Proposta Pedagógica (2020), a escola foi inaugurada em fevereiro de 2009. Ela surgiu como resultado das demandas da comunidade local, que buscava uma instituição de ensino para atender o crescente número de crianças da área, após várias solicitações e manifestações dirigidas às autoridades.

A outra instituição foi nomeada de Escola Ipê do Cerrado. Conforme a Proposta Pedagógica, esta escola alcançava uma comunidade rural de Planaltina-DF e começou suas atividades em 1963, inicialmente sem um prédio próprio. Somente em 1973 o edifício foi inaugurado em um terreno emprestado por um proprietário de fazenda. Com o passar dos anos, a escola teve que expandir suas instalações para atender à crescente demanda. Na época, contava com mais de cem alunos durante o dia e cerca de cinquenta à noite. A maior parte dos atendidos eram filhos de trabalhadores rurais das chácaras vizinhas e de assentamentos da

⁵O estudo é oriundo de uma pesquisa realizada no mestrado pela primeira autora, sob orientação da segunda. Contou, também, com parcerias das demais autoras.

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p68086

reforma agrária, que também recebiam apoio governamental através de programas sociais para ajudar a complementar a renda familiar.

As professoras e coordenadoras pesquisadas optaram por não apresentar suas identidades reais, assim, nomeamos essas profissionais da seguinte forma:

Quadro 1 - Denominação dos codinomes das instituições e respectivos participantes

ESCOLA CALIANDRA		ESCOLA IPÊ DO CERRADO	
P1EC	Professora 1º ano	P1EIC	Professora 1
P2EC	Professora 2º ano	P2EIC	Professora 2
P3EC	Professora 3º ano	P3EIC	Professora 3
P3EC1	Professora 3º ano		
C1EC	Coordenadora 1	C1EIC	Coordenadora 1
C2EC	Coordenadora 2		
C3EC	Coordenadora 3		

Fonte: elaborado pela primeira autora para identificação dos participantes.

ALGUNS RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com relação às concepções das coordenadoras pedagógicas acerca da atribuição formativa nas instituições escolares, foi destacado que o compromisso com esse eixo era central para a construção da identidade profissional do coordenador pedagógico. Ao assumir o cargo nas instituições educativas, esse profissional enfrentava o desafio de promover a formação de professores e orientar os processos de ensino e de aprendizagem, incluindo o planejamento e a organização do trabalho pedagógico.

Ao tomar posse dessa função nas instituições de ensino, o coordenador enfrenta o desafio de guiar a formação dos professores, orientar o processo de ensino-aprendizagem, planejar o trabalho pedagógico e monitorar a implementação e a avaliação contínua da proposta pedagógica da escola. As Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 2º Ciclo conferem legitimidade a essa função ao destacarem que

a formação continuada dos docentes ocorre ao longo de toda a vida profissional e não deve ser encarada como um complemento para suprir lacunas e fragilidades teórico-metodológica, mas como um repensar permanente da prática pedagógica no contexto do cotidiano escolar, à luz de estudos e pesquisas (Distrito Federal, 2014, p. 22).

Nesse processo de formação, os indivíduos que assumem a coordenação pedagógica carregam a responsabilidade de orientar a formação docente. No entanto, observamos na prática institucional uma falta de objetivos formativos claros para aqueles que se dedicam a se tornar

LUMEN, Recife, v. 34, n. 1, p. 68-86, jan/jun. 2025

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p68086

formadores. Quando falamos sobre formação, referimo-nos às qualificações específicas necessárias para que esses profissionais possam efetivamente desempenhar suas funções na coordenação pedagógica.

Durante a pesquisa, ao serem questionadas sobre os objetivos formativos da profissão, as coordenadoras relataram que, ao assumirem o cargo, tiveram dificuldades em entender claramente suas responsabilidades devido à carga de trabalho. Elas mencionaram que, no que diz respeito à formação, a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE ofereceu cursos para coordenadores em 2019, inicialmente previstos como presenciais. No entanto, devido à pandemia de COVID-19, esses cursos foram adaptados para o formato online. Em 2020, os cursos continuaram sendo oferecidos de forma remota. Anteriormente, as coordenadoras enfrentavam dificuldades devido à distância geográfica, pois a Região Administrativa de Planaltina-DF estava distante do local de formação presencial da EAPE em Brasília-DF.

A respeito do processo formativo viabilizado na escola, elencamos relatos diversos que nos conduzem a refletir acerca do olhar abrangente que as coordenadoras tinham demonstrado e a integração articulada no decurso letivo. A C2EC – Coordenadora 2 da Escola Caliandra realçou:

principalmente quando vem... o Conselho de Classe, dependendo da demanda. É de acordo com a demanda, com a dificuldade que os segmentos estão passando. A gente vai anotando e classificando quais são as dificuldades maiores e a gente vai preparando as formações para ajudar.

Com base no relato da coordenadora, notamos que o caráter pedagógico formativo se manifestava após as reuniões de Conselho de Classe⁶. A partir das narrativas daquelas profissionais, foi possível observar o caráter pedagógico e formativo adotado. As formações eram organizadas com base nas premissas apresentadas pelas docentes e eram organizadas em resposta às demandas identificadas, com o objetivo de apoiar as docentes no seu trabalho didático e pedagógico. Isso indicava uma ênfase nas necessidades reais, surgidas de discussões coletivas. A C2EC – Coordenadora 2 da Escola Caliandra explicou: “A gente foca nas

⁶O Conselho de Classe é um órgão colegiado que promove uma avaliação do desempenho do estudante no período do bimestre letivo com professores, coordenadores, supervisores, demais profissionais da escola e familiares que refletem sobre possíveis ações que podem ser realizadas para aprimorar o desempenho desses sujeitos.

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p68086

dificuldades apresentadas pelo grupo. Depois, buscamos soluções e as trazemos para a escola.” A identificação das dificuldades serviu como guia para implementar as ações necessárias. Sobre esse ponto, Pessoa (2015, p. 108-109) destaca que:

não basta, por exemplo, identificar que um determinado professor está com dificuldade para fazer que seus alunos aprendam. É preciso detectar qual é essa dificuldade, especificamente, e propor reflexões que apontem caminhos possíveis para o avanço dos alunos no processo de aprendizagem, ou seja, é necessário que saiba realizar intervenções pontuais junto aos professores.

Coordenadoras e professoras colaboravam para atingir metas comuns, especialmente na alfabetização e letramento dos alunos, adaptando suas abordagens, conforme as dificuldades identificadas no grupo. Essa colaboração levou à criação de soluções que atenderam às necessidades específicas observadas durante o trabalho de coordenação pedagógica. Orsolon (2019, p. 42) apoia essa ideia, descrevendo-a como “um processo de aprendizagem coletiva”. Concordamos com essa visão que sugere que a escola funciona como um ambiente dinâmico, onde a formação contínua é crucial para o desenvolvimento profissional de docentes e coordenadoras. Em linha com essa perspectiva, a C3EC – Coordenadora 3 da Escola Caliandra comentou: “Observamos as principais dificuldades e preparamos as formações de acordo com essas necessidades.” Notamos uma clara consistência nas declarações sobre o empenho das coordenadoras em lidar com as especificidades do contexto do Bloco Inicial de Alfabetização.

Durante os relatos, ao pedirmos que descrevessem como as professoras recebiam as responsabilidades formativas, articuladoras e transformadoras colocadas pelas coordenadoras no ambiente escolar, surgiram diversas nuances. A C2EC – Coordenadora 2 da Escola Caliandra comentou: “Vou ser franca, não é bem recebida. (risos) A gente até fica com receio e diz: ‘Vai você.’ ‘Não, vai você.’ (risos).” A coordenadora expressou a falta de entusiasmo por parte de algumas professoras em relação ao processo formativo. Ela continuou a destacar:

e tem coisas que a gente passa para a direção, porque tem pessoas que, assim, nem escutam, nem fazem a escuta primeiro e já criticam antes de escutarem a proposta. Isso acaba ofendendo a gente, porque a gente monta um trabalho com tanta pesquisa, com tanta dificuldade, se dedica, para chegar lá, apresentar e levar logo uma negativa de cara. Acontece muito assim de claro, a gente leva a primeira proposta, a pessoa ficar fazendo bico, mas depois até faz. Faz e gosta. E depois a gente fica olhando

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p68086

assim para cara: Está vendo, para que ficar botando dificuldade ou criticando? Porque é tão ruim e desestimula a gente.

A C2EC – Coordenadora 2 da Escola Caliandra observou que algumas professoras ainda não tinham reconhecido a importância de seu papel formativo. Sobre esse ponto, Domingues (2014, p. 120) afirma que “a formação na escola aproxima os professores das necessidades pedagógicas, transformando a prática em um elemento de análise e reflexão.” Assim, é fundamental promover o diálogo diário para que essa ação essencial na escola seja compreendida, esclarecendo possíveis mal-entendidos e assegurando que as relações sejam aprimoradas e fortalecidas.

Enfatizamos que o suporte da equipe gestora é crucial para a implementação e manutenção das práticas formativas dentro de uma ação colaborativa, fortalecendo estratégias e iniciativas voltadas para o desenvolvimento profissional. Também observamos uma falta de motivação nas formações, pois, como mencionado anteriormente, essas atividades não contaram com a adesão predominante das profissionais. Domingues (2014, p. 137) encontrou resultados semelhantes em sua pesquisa e comentou: “o desafio da coordenação pedagógica é evitar sentir-se impotente diante dessa situação.” Portanto, é necessário estabelecer um ambiente colaborativo e comunicativo que ajude a superar o isolamento pedagógico e o individualismo.

Nos relatos das coordenadoras, capturamos uma variedade de percepções. A C3EC – Coordenadora 3 da Escola Caliandra mencionou: “Sim, nem todos [...] muitos realmente se envolvem e acompanham a gente. Pegam na mão e seguem juntos, mas há outros com os quais precisamos ter muito cuidado ao apresentar ideias ou sugestões.” Assim, embora houvesse resistência por parte de alguns, a coordenadora encontrou, em outros, uma disposição para ver o espaço e o tempo, dedicados à formação pedagógica como uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento profissional.

Orsolon (2019, p. 41) observou que, no processo formativo, as coordenadoras pedagógicas frequentemente enfrentam momentos de ansiedade e cansaço, especialmente quando a realidade dos professores não correspondia às suas expectativas idealizadas. No entanto, a coordenadora mencionou que, durante o ensino remoto em 2020, fez um esforço contínuo para apoiar as professoras alfabetizadoras. Ela relatou que, enquanto algumas resistiram às suas sugestões, outras aceitaram bem, entrando em contato para discutir e

LUMEN, Recife, v. 34, n. 1, p. 68-86, jan/jun. 2025

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p68086

implementar as ideias propostas (C3EC). A determinação das coordenadoras em enfrentar a resistência e persistir no apoio teve um impacto positivo na prática de algumas docentes, que se engajaram na construção colaborativa do trabalho pedagógico. Domingues (2014, p. 154) destacou que “é necessário confrontar e revisar as concepções de trabalho e os discursos dos docentes, que muitas vezes são baseados em compreensões equivocadas sobre educação e conhecimento.”

Para as professoras envolvidas no BIA, esse período e espaço ofereceram a oportunidade de refletir sobre a didática de ensino ancorada no sistema de escrita alfabética na perspectiva para o letramento, explorando maneiras eficazes de oferecer suporte aos estudantes que necessitavam de mais mediação didático-pedagógica. Apesar das críticas que surgiram em relação às suas iniciativas, elas demonstraram coragem e compromisso com suas funções de formadoras, recusando-se a simplesmente seguir as ordens estabelecidas pelo sistema, sem questionamento.

A C1EIC falou sobre os objetivos formativos na escola onde trabalhava e destacou que as professoras dessa unidade eram mais abertas aos processos formativos oferecidos. Ela mencionou: “Sim, e sabemos que sempre temos muito a aprender uns com os outros. Portanto, valorizamos muito a troca de experiências.” Naquela escola, observamos uma maior coesão entre os membros da equipe. A coordenadora não indicou problemas significativos que pudessem atrapalhar a implementação da formação continuada. De acordo com seus depoimentos, o grupo estava disposto a colaborar dentro da escola. Ela acrescentou: “Procuro mostrar a eles que este projeto pode beneficiar seu trabalho pedagógico. Para isso, preciso estar a par do que eles estão fazendo.”

Ao revisar e reavaliar os conhecimentos compartilhados e as práticas desenvolvidas pelas docentes, ficou evidente o caráter colaborativo e reflexivo do trabalho em equipe. Imbernón (2009, p. 62) destaca que esse processo ocorre em um ambiente de colaboração, diálogo profissional e interação social, onde se compartilham problemas, fracassos e sucessos, criando um clima de escuta ativa e comunicação. Em 2019, foram realizados diversos projetos focados na alfabetização e letramento, bem como em outras áreas. Em 2020, apesar dos desafios impostos pela pandemia, a coordenadora destacou que, através de ferramentas tecnológicas como *Google Meet* e *WhatsApp*, a equipe continuou conectada durante as sessões de

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p68086

coordenação pedagógica. Elas discutiram maneiras de aprimorar as práticas de leitura e escrita dos alunos, oferecendo formações online e participando de várias capacitações promovidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e outras iniciativas.

Outro ponto destacado pelas coordenadoras das duas instituições foi a ampliação das oportunidades formativas durante o período de aulas remotas em 2021. Elas notaram um progresso no processo de formação devido aos recursos acessíveis, mas é crucial evitar a complacência com políticas de formação que limitam discussões mais profundas e a nossa capacidade de responder aos desafios significativos, especialmente no que diz respeito à alfabetização e letramento.

É fundamental buscar novos conhecimentos que possam auxiliar na reinvenção das práticas educativas diante das mudanças rápidas e constantes. Embora o cenário esteja mudando rapidamente, não podemos renunciar a uma abordagem crítica e reflexiva na formação continuada nas escolas. Em um mundo em constante evolução, é essencial manter espaços de debate significativos para valorizar todos os envolvidos na educação e assegurar que o processo educativo continue a avançar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação às concepções das coordenadoras pedagógicas sobre a responsabilidade formativa nas escolas, concluímos que elas, nas instituições públicas analisadas, mostraram-se capazes de integrar os saberes práticos (Chartier, 2007), concentrando seus esforços nos processos de alfabetização e letramento durante o tempo e espaço dedicados à coordenação pedagógica. Elas se empenharam em organizar formações voltadas para esses objetivos, embora tenha ficado evidente que a função acumulava uma carga excessiva. Observamos que a dinâmica da ação formativa se manifestou de maneiras distintas nas duas escolas. Na Escola Caliandra, identificamos desafios relacionados à aceitação de uma cultura voltada para a formação contínua, mas as coordenadoras, com determinação, mantiveram seu compromisso, apoiando professoras e estudantes com coragem e ousadia.

Na Escola Ipê do Cerrado, verificamos que a formação continuada já estava incorporada à rotina da instituição, com um forte senso de colaboração nesse objetivo. O processo de

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p68086

capacitação abrangeu tanto o 1º quanto o 2º bloco do 2º ciclo (do 1º ao 5º ano do ensino fundamental). As professoras alfabetizadoras contavam plenamente com o suporte formativo oferecido pelas coordenadoras e reconheciam o valor desse aprendizado coletivo e colaborativo, conforme destacado por Imbernón (2009). Em 2020, mesmo diante dos desafios impostos pela pandemia, tanto as docentes quanto a coordenadora mantiveram o processo formativo, utilizando o Google Meet e o WhatsApp para adaptar-se ao uso de ferramentas tecnológicas na continuidade das ações de formação e no aprimoramento de suas práticas.

Este estudo revelou a necessidade urgente de reforçar o compromisso com a formação dos coordenadores pedagógicos, um desafio que persiste e que é fundamental para fortalecer o trabalho em equipe. O fato de que esses profissionais passam por processos eleitorais anuais para ocupar o cargo enfatiza a importância de prepará-los adequadamente para assumir responsabilidades pedagógicas. Esse preparo é crucial para que possam mediar e articular ações que trarão benefícios, especialmente nos processos de alfabetização e letramento. Em 2020, várias formações online foram realizadas e trouxeram contribuições significativas, mas é essencial que se invista continuamente no desenvolvimento formativo desses coordenadores.

O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores é central para a evolução da prática educativa. Ele atua como um facilitador, promovendo espaços de diálogo e reflexão onde os professores podem compartilhar experiências, discutir desafios e explorar novas abordagens pedagógicas. Além de organizar e conduzir atividades formativas, como oficinas, estudos e grupos de trabalho, o coordenador oferece suporte individualizado, ajudando os docentes a aprimorarem suas competências e a integrar teorias educacionais à prática cotidiana. Essa parceria constante fortalece a qualidade do ensino, incentiva o desenvolvimento profissional contínuo e promove um ambiente de aprendizado colaborativo dentro da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2013.

LUMEN, Recife, v. 34, n. 1, p. 68-86, jan/jun. 2025

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p68086

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade.** Belo Horizonte: Ceale:Autêntica, 2007.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: de saber sabio al saber ensinado.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2000.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos quantitativos, qualitativos e mistos.** São Paulo: Artmed, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização.** Brasília,DF: SEEDF, 2006.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco.** SEEDF, Brasília,DF, 2014a.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília,DF: Liber Livro, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Melhoramento, 2012a.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Métodos de Alfabetização no Brasil: uma história concisa.** São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. Questões emergentes da escola e a coordenação pedagógica. *In:* PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **O coordenador pedagógico e as questões emergentes na escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2019.

PESSÔA, Lilian Corrêia. Coordenação de professores alfabetizadores: um desafio a ser vencido. *In:* ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O**

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p68086

coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PIRES, Edir Silva; TACCA, Carmen Vilella Rosa. O alcance da atuação do coordenador pedagógico no contexto das escolas públicas do Distrito Federal. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SANTANA. Ana Carmina Pinto Dantas. **Bloco Inicial de Alfabetização**: o desafio da mudança. Brasília: SEDF, 2009.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.