

RITA DE CÁSSIA VENTURA PATTARO

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO
MEDIADOR DA PRÁTICA DOCENTE EM
ESCOLAS DE EDUCAÇÃO E DE TEMPO
INTEGRAL

PUC-CAMPINAS
2013

RITA DE CÁSSIA VENTURA PATTARO

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO
MEDIADOR DA PRÁTICA DOCENTE EM
ESCOLAS DE EDUCAÇÃO E DE TEMPO
INTEGRAL

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação na área de práticas pedagógicas e formação do educador, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob orientação da Prof^a Dr^a Vera Lúcia de Carvalho Machado.

PUC-CAMPINAS
2013

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t371.42
P315c

Pattaro, Rita de Cássia Ventura.

O coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e de tempo integral / Rita de Cássia Ventura Pattaro. - Campinas: PUC-Campinas, 2013.
160p.

Orientadora: Vera Lúcia de Carvalho Machado.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Orientação educacional. 2. Educação integral. 3. Orientadores educacionais. 4. Mediação. 5. Supervisores escolares. I. Machado, Vera Lucia de Carvalho. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t371.42

Autor: PATTARO, RITA DE CÁSSIA VENTURA.

Título: “O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO MEDIADOR DA PRÁXIS DOCENTE EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO E TEMPO INTEGRAL”.

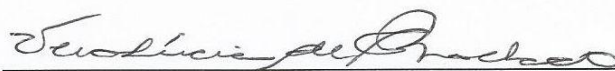
Orientador: Profa. Dra. VERA LÚCIA DE CARVALHO MACHADO

Dissertação de Mestrado em Educação

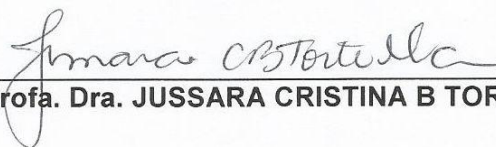
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 15/02/2013

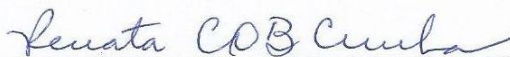
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. VERA LÚCIA DE C MACHADO



Profa. Dra. JUSSARA CRISTINA B TORTELLA



Profa. Dra. RENATA BARRICHELO CUNHA

Dedico este trabalho à minha orientadora Prof^a Dr^a Vera Lúcia de Carvalho Machado, por ter sido a motivadora da mudança de foco desta pesquisa, permitindo que eu conhecesse o universo da educação integral e que eu pudesse olhar o coordenador pedagógico dentro dele. Além disso, ela foi a grande incentivadora do meu desenvolvimento acadêmico, sendo sempre exigente e rigorosa com meus escritos e escolhas, ao mesmo tempo em que foi carinhosa e atenta às minhas necessidades integrais.

Acima de tudo, dedico este trabalho a ela pelo incrível ser humano que é, e pela grande mulher que se renova em cada obstáculo vencido!

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Lau por todo respeito que sempre teve por minhas escolhas acadêmicas e, também, pelo carinho e paciência durante o trajeto do mestrado.

Aos meus filhos Otávio e Rafael pela impaciência que por diversas vezes me desviaram do foco deste estudo, fazendo com que eu pudesse descansar um pouco e retomá-lo mais tarde com outro vigor.

À minha mãe pelo apoio aos meus estudos durante minha vida inteira.

Ao Colégio Meta por ter apoiado este projeto, inclusive me liberando de meu horário de trabalho para frequentar as aulas obrigatórias durante os dois últimos anos.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Vera, que dedicou muito de seu tempo em me orientar, em ler minhas produções, em discutir as teorias comigo, em relacioná-las com os dados que coletei em campo e, principalmente, pela parceria em minha formação.

À SEME pela autorização para a realização desta pesquisa e pela parceria na construção de um novo conhecimento.

A todas as pessoas envolvidas com a educação integral em Indaiatuba, dentro da SEME ou nas escolas, pelo apoio e abertura de suas portas para esta pesquisa.

Em especial, à professora orientadora pedagógica da SEME, Elizanita C. Pimentel, que disponibilizou seu tempo para me acompanhar nas visitas às escolas de educação integral de Indaiatuba e, também agradeço, à professora diretora de área Rosangela Favotto por todo o tempo que se dedicou em nossos diálogos sobre a educação integral de Indaiatuba.

Às professoras gestoras das escolas de educação integral em tempo integral de Indaiatuba, pela disponibilidade demonstrada para este estudo e pelo carinho e solicitude com que sempre me receberam.

Às professoras coordenadoras, sem as quais não seria possível a realização desta pesquisa, pela prontidão com que aceitaram participar desse estudo e pela imensa contribuição dada através dos constantes diálogos, da autorização para a observação de suas práticas e pelo desprendimento em compartilhar o conhecimento que possuem na rede municipal de ensino e nas escolas de educação e de tempo integral.

Ao PPGE da Puc Campinas pela oportunidade de construir um conhecimento em minha vida profissional, acadêmica e pessoal que certamente servirá de reflexão para outras vidas também. Além disso, agradeço pelo rigor e seriedade com que conduziram a minha vida acadêmica ao longo destes dois anos, me incentivando a produzir artigos e a participar de eventos expondo os estudos realizados para esta pesquisa.

Em especial, aos professores que fizeram parte desse percurso e que me conduziram pelo caminho da descoberta do mundo da pesquisa: Prof^o Dr^o Samuel, Prof^a Dr^a Heloísa, Prof^a Dr^a Dora, Prof^a Dr^a Cristina, Prof^a Dr^a Jussara, Prof^a Dr^a Silvia e Prof^a Dr^a Vera.

À Capes pelo fomento que possibilitou a realização deste estudo.

Às professoras Jussara Cristina Barboza Tortella e Renata Barrichelo Cunha pela análise dos meus escritos e pelas significativas contribuições feitas durante a banca de qualificação deste trabalho e, principalmente, pelo carinho e respeito com que fizeram suas críticas.

Ao professor Samuel Mendonça pela colaboração em assumir a presidência da minha banca de qualificação e pelo cuidado e respeito com que guiou seus comentários e todo o protocolo do evento.

A todos os meus colegas de turma pelo carinho e companheirismo em todos os momentos e eventos juntos.

Em especial à minha colega de pesquisa Regina, que sempre foi muito paciente, cuidadosa e carinhosa comigo.

Sobretudo a Deus, por ter me dado saúde para realizar mais este projeto e por ser o alicerce de minha vida.

“O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética... Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, ‘apagando incêndios’ em vez de construir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola. Refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola”

(PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. de S.: ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. Edições Loyola, 2003. São Paulo.)

RESUMO

Este estudo objetiva apresentar a pesquisa sobre o trabalho do coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas municipais de educação e de tempo integral em uma cidade do interior do estado de São Paulo. A relevância dessa pesquisa encontra sua gênese no âmbito das reflexões e discussões acerca da identidade desse importante profissional escolar em um contexto tão específico quanto o de educação e de tempo integral. Para o estudo, objetivou-se especificamente: i) conhecer e analisar o projeto de educação integral em tempo integral e compreender o seu processo de implantação nas escolas do sistema de ensino municipal de Indaiatuba/SP; ii) conhecer e analisar a documentação que embasa o trabalho pedagógico nesses contextos; iii) entender a atuação do coordenador pedagógico sob a perspectiva da mediação da práxis docente e iv) compreender a mediação da práxis docente na perspectiva dos coordenadores pedagógicos. A metodologia qualitativa adotada pela pesquisa foi o estudo de caso, por focar um aspecto recorrente e presente nos três contextos pesquisados. A pesquisa de campo envolveu a observação participante na rotina de trabalho desses profissionais, bem como a entrevista semiestruturada com cada um. Os estudos bibliográficos realizados mostram que esse recorte temático requer amplitude e discussão, dando ênfase à reflexão acerca da identidade e da práxis dos profissionais que compõem a equipe gestora em escolas de educação e de tempo integral. O resgate das experiências já vivenciadas na história da educação brasileira e também das perspectivas teóricas que já tomaram para si esse modelo faz-se importante para a contextualização e compreensão das realidades pesquisadas. Por certo, o coordenador pedagógico, como um dos principais atores do contexto educacional, tem papel decisivo na implantação de escolas de educação e de tempo integral. Entretanto, para isso, ele precisa ser conhecedor dos pressupostos que balizam a proposta, bem como compreender os limites e as possibilidades que a realidade apresenta, como condições fundamentais para prováveis mudanças que possam ser trazidas por essa política. Compreendeu-se, por meio dos dados coletados ao longo do caminho percorrido, que as professoras coordenadoras – sujeitos deste estudo – se identificam com o papel de mediadoras da práxis docente, porém, sentem-se que suas ações são limitadas por alguns fatores, tais como: pouco tempo de experiência na função de professoras coordenadoras e também nas escolas de educação e de tempo integral; existência de Proposta Político Pedagógica insuficiente para esse modelo educacional em específico; rotina repleta de emergências impeditivas de uma práxis que construa o processo de ensino e de aprendizagem baseado na formação integral das novas gerações. Esta pesquisa mostra a necessidade de se construir um conhecimento direcionado aos contextos representativos do modelo de educação e de tempo integral, refletindo acerca

do papel de seus gestores, coordenadores e professores tendo como baliza o documento que estrutura o sistema educacional como um todo: a Proposta Político Pedagógica exclusiva para esse modelo.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenador pedagógico; Mediação; Educação integral; Práxis docente.

ABSTRACT

This study aims to present research about the work of the pedagogical coordinator as a mediator of teacher's practice in schools of an integral education and a full-time school, located in a city in the state of São Paulo. The relevance of this research finds its genesis in discussions and debates about the identity of this important school professional inside a specific context as the one with an integral education and a full-time school. For this study, specifically aimed to: i) understand and analyze the design of integral education in a full time and understand its implantation process in municipal schools representative of this model; ii) understand and analyze the design of integral education a full time and understand its implementation process in municipal schools of the educational municipal system in Indaiatuba/SP; iii) understand the performance of the pedagogical coordinator from the perspective of the mediation for the teacher's practice iv) understand the mediation of teacher practice from the perspective of the pedagogical coordinators. The qualitative methodology adopted for this research was the case study, by focusing on a recurrent aspect present in all the three studied contexts. The research involved participant observation in the routine work of the professionals as well as semistructured interviews with each one. Bibliographic studies performed show that this theme requires amplitude and discussion, emphasizing reflection about the identity and the practice of the professionals who make up the management team in schools of an integral education and a full-time school. The rescue of the experiences already experienced in the history of Brazilian education and also the theoretical perspectives that already took to them this model it is important to contextualize and understand the realities surveyed. Certainly, the pedagogical coordinator, as one of the main actors of the educational context, has a decisive performance in the implementation of schools of an integral education and a full-time school. However, for this, it needs to be connoisseur of the assumptions that underlie the proposal, as well as understanding the limitations and the possibilities that each reality presents, as fundamental conditions for probable changes that may be brought by this policy. It was understood, through data collected along the path, that teachers coordinators - study subjects - identify with the role of mediators of teacher practice, however, feel that their actions are limited by some factors, such as : little time experience in the role of coordinators teachers in schools of an integral education and a full-time; existence of an insufficient Political Proposal Pedagogical for this educational model in particular; routine emergencies hampers the practice that builds the process of teaching and learning based on the integral formation of the new generations. This research shows the need to build a knowledge driven model representing the contexts of an integral education and a full-time school, reflecting on the role of their managers, coordinators and

teachers having as goal the document that structures the educational system as a whole: the Proposal Political Pedagogical exclusive to this model.

KEYWORDS: Pedagogical coordinator; Mediation; Integral education; Teacher's practice.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	1
LISTA DE ABREVIATURAS.....	2
INTRODUÇÃO.....	3
CAPÍTULO I – A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA NA CONSTITUIÇÃO DO HOMEM COMO SER CULTURAL.....	13
1.1 - Educação: via de acesso ao legado cultural da humanidade	14
1.2 - Educação integral: formação completa	21
1.3 - Educação integral: uma política presente em algumas ideologias	28
1.4 - Educação integral conformada pela perspectiva Histórico-Crítica	36
1.5 - Educação integral em tempo integral: relação de complementaridade necessária	40
CAPÍTULO II – GESTÃO ESCOLAR: O COORDENADOR PEDAGÓGICO	47
2.1 - Gestão: papel determinante no contexto escolar.....	48
2.2 - A gênese do trabalho do coordenador pedagógico	52
2.3 - Coordenador pedagógico: mediador da práxis docente	57
2.4 - O coordenador pedagógico e a escola de educação e tempo integral	64
CAPÍTULO III – O CAMINHO DA PESQUISA	68
3.1 - A metodologia desta pesquisa	70
3.2- O <i>locus</i> da pesquisa	73
3.3 - O caminho metodológico escolhido	75
CAPÍTULO IV – O PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO MEDIADOR DA PRÁXIS DOCENTE EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO E DE TEMPO INTEGRAL EM INDAIATUBA/SP	81
4.1 - Rede de Ensino Municipal	82
4.2 - As escolas de tempo integral do município de Indaiatuba	87
4.3 - A função do professor coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de Indaiatuba/SP	97
4.4 - O professor coordenador pedagógico como mediador da práxis docente nas escolas de educação e de tempo integral de Indaiatuba/SP	104
4.4.1 – Concepção de educação.....	108
4.4.2 – O professor coordenador pedagógico e a política de educação integral	115
4.4.3 – A mediação da práxis docente	119
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	122

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
ANEXOS	140
Anexo A	141
Anexo B	142
Anexo C	143
Anexo D	144
Anexo E	145
Anexo F	147
Anexo G	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Índices do Ideb para o Brasil, estado de São Paulo e Indaiatuba.....	p. 82
---	-------

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

ANFOPE = Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

CAICS = Centros de Atenção Integral à Criança

CENPEC = Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEUS = Centros Educacionais Unificados

CIEPS = Centros Integrados de Educação Pública

CNTE = Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSED = Conselho Nacional dos Secretários de Educação

LDB = Lei de Diretrizes e Bases

MEC = Ministério da Educação

SECAD = Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

UERJ = Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFMG = Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR = Universidade Federal do Paraná

UFRJ = Universidade Federal do Rio de Janeiro

ULBRA = Universidade Luterana do Brasil

UNB = Universidade Federal de Brasília

UNDIME = União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNIRIO = Universidade Federal do Rio de Janeiro

INTRODUÇÃO

As motivações que movem o ser humano estão contidas em cada um. Como seu próprio significado, dão um motivo para que se faça algo. Por isso, o homem se envolve integralmente em seus projetos, conferindo sentido e intenção em suas ações e à busca pelo novo, por si só, se constitui como uma forte motivação. O prazer de um novo olhar e da possibilidade de socialização do que foi percebido de diferente, confere ao ser humano uma motivação ímpar, de total relevância para sua vida. Essa possibilidade, contida de forma latente no campo da pesquisa acadêmica, configura-se como um caminho sem fim e repleto de construções novas de conhecimentos que estavam sedimentados por outros olhares. Caminho este, sem volta para aqueles que escolhem por ele trilhar.

A pesquisadora deste estudo escolheu trilhar por este caminho ao longo de sua vida, pois, desde muito nova, ainda durante seu trajeto pela Educação Básica, foi encantada pelo prazer da descoberta e das novas construções feitas a partir da apropriação dos conhecimentos já postos pelas gerações passadas ou por olhares diversos ao dela.

Vinda de família bastante humilde, sempre estudou de forma precária e segmentada até concluir o Ensino Fundamental, pois o mais valoroso para aquele pequeno grupo social era o trabalho e os frutos que este pudesse render para o bem de todos, em detrimento da construção do conhecimento escolar. Ousou aventurar-se com bastante insegurança pelo mundo do Ensino Médio, com habilitação específica para o Magistério, que lhe abriu as portas para o universo da partilha do conhecimento, para as artimanhas do ensinar as gerações mais novas. Quando concluiu esta etapa, cada vez mais encantada pelos saberes, já estava casada e grávida de seu primeiro filho, a quem decidiu se dedicar integralmente, interrompendo, novamente, seus estudos. Depois de quatro anos

de afastamento, surgiu a oportunidade de retomar seus estudos em nível de ensino superior. A escolha pelo curso de Letras não poderia ter sido mais acertada, pois a aderência aos conhecimentos apreendidos ao longo dos três anos foi extremamente qualitativa. Cada aula, cada texto, cada livro eram um verdadeiro banquete para quem esteve por tanto tempo longe desse universo. Mesmo tendo de trabalhar quase dez horas diárias, o fôlego e a disposição para os estudos no período noturno eram inacabáveis. Nem mesmo a falta de condições para o pagamento das mensalidades da faculdade particular, foi capaz de movê-la de seu propósito de nunca mais se distanciar do conhecimento. Já terminando a graduação, a pesquisadora começou seu trabalho na área do magistério na Educação Básica, primeiramente como professora eventual em escolas da rede pública estadual do município de Indaiatuba e, depois, já graduada, como professora regente das disciplinas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa em escolas particulares na mesma cidade. Por seu envolvimento intenso nas atividades de uma das escolas em que trabalhava, foi convidada para assumir o cargo de assistente de direção pedagógica, no qual ficou por três anos, que lhe trouxeram grande experiência e nova perspectiva em sua vida profissional. Concomitantemente, a pesquisadora, após quitar seus débitos com a instituição de ensino superior, conseguiu realizar dois cursos de especialização na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Ambos na área das Letras Modernas, com ênfase na Língua Inglesa e nas Literaturas de Língua Inglesa. A escolha por esses cursos foi feita em nome da identificação com tais áreas durante a graduação e também devido à experiência com a docência, que exigia um amplo domínio dos conhecimentos mediados aos alunos. Nessa mesma fase, surgiu o interesse pelo mestrado nessa mesma

instituição. Terminando as especializações, a pesquisadora frequentou algumas disciplinas como aluna ouvinte, já tendo como foco determinado o desenvolvimento do projeto de pesquisa com vistas à proposição de investigação dos escritos de uma autora sul-africana, chamada Nadine Gordimer, cujos textos são de extrema beleza e de conteúdo relevante para a história humana. Entretanto, por obra do destino, mais uma vez a pesquisadora foi obrigada a se afastar de seus estudos e de seu projeto, para que pudesse se tratar de uma doença bastante séria: o câncer, que, apesar de ser uma doença cruel, trouxe consigo o acalanto da vida, pois serviu de porta para a vinda de seu segundo filho, que nasceu saudável e muito esperto. Durante o tratamento, que ainda a acompanha até o momento da realização desta pesquisa, seu trabalho continuou sendo na Coordenação Pedagógica. Ao entrar nesse novo caminho, mais uma vez, a aderência foi instantânea e intensa, fazendo com que uma decisão fosse tomada: investir na construção de conhecimentos que embasassem o trabalho nesse setor escolar. Porém, outros problemas de saúde ocorreram, impedindo o retorno na academia por um longo tempo, durante o qual a pesquisadora aceitou novos desafios na área da Coordenação Pedagógica em outra escola de educação básica da rede particular de ensino da cidade de Indaiatuba. Além desse trabalho, surgiu a oportunidade de lecionar para o Ensino Superior, justamente no curso de Pedagogia. Acumulando funções, assumiu também, por um ano, a gestão acadêmica da instituição superior onde trabalhava naquele momento. Com essa sobrecarga de trabalho, a sensação de distância dos projetos de estudo ficou mais latente e a vontade de retomá-los se tornou uma iminência. Decidiu então, diminuir sua carga de trabalho e se dedicar a um projeto de mestrado em educação, que a auxiliaria na reflexão de sua própria práxis.

Assim, surgiu a intenção de pesquisar sobre o papel de mediador da práxis docente em uma escola particular de educação básica da rede particular de ensino. Porém, após a aprovação no processo seletivo para o mestrado em educação, houve a necessidade de aderência à linha de pesquisa da orientadora, que era centrada em políticas educacionais, com recorte temático em educação integral em tempo integral. Por isso, foi feita a junção do que se pretendeu inicialmente com o tema pesquisado pela orientadora, constituindo-se como uma grata combinação, que fez a pesquisadora conhecer o universo da educação integral em tempo integral no âmbito da história do Brasil e também de Indaiatuba, além de ter proporcionado vislumbrar o coordenador pedagógico no contexto da escola pública municipal e o quão seu trabalho é fundamental para a implementação da educação integral, quer seja em tempo integral ou não.

Esse estudo resultou na presente dissertação, que objetiva, portanto, apresentar os estudos sobre o trabalho do coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas municipais de educação e de tempo integral em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Com a finalidade de focalizar essa temática, objetivou-se especificamente: i) conhecer e analisar o projeto de educação integral em tempo integral e compreender o seu processo de implantação nas escolas do sistema de ensino municipal de Indaiatuba/SP; ii) conhecer e analisar a documentação que embasa o trabalho pedagógico nesses contextos; iii) entender a atuação do coordenador pedagógico sob a perspectiva da mediação da práxis docente e iv) compreender a mediação da práxis docente na perspectiva dos coordenadores pedagógicos. Conforme já mencionado anteriormente, a motivação para pesquisar sobre esse sujeito contextualizado em um modelo educacional que ainda está em processo de implantação encontra sua

gênese justamente na necessidade de compreender e refletir sobre o seu papel de mediador da práxis docente, a qual está atrelada aos pressupostos contidos no Projeto Político Pedagógico e às regulamentações apresentadas pelas políticas educacionais, neste caso, da educação e do tempo integral.

A temática que permeia esta pesquisa confere ao seu estudo bibliográfico o desafio de construir novas relações que envolvam o coordenador pedagógico em um universo específico, ressaltando sua relevância para a gestão escolar, prioritariamente, no que tange a mediação da práxis docente. Os avanços deste estudo situam-se justamente nessa nova “ponte” construída entre as reflexões já existentes sobre o coordenador pedagógico e sobre a educação integral em tempo integral.

Após uma primeira fase de leitura e análise da literatura¹ existente, percebeu-se que as discussões que vem sendo realizadas no meio acadêmico privilegiam a temática posta por este estudo de maneira separada, sendo possível encontrar um número maior de trabalhos sobre a educação integral em tempo integral e um número mais reduzido de pesquisas e discussões sobre o coordenador pedagógico como mediador da práxis docente. Esse momento proporcionou localizar a problemática deste estudo em um contexto amplo, buscando limites e possibilidades para novas reflexões entrecruzando as duas temáticas.

O aporte teórico para este estudo foi subdividido em três temáticas², visando à compreensão dos conceitos que constituem o cerne da pesquisa:

¹ Revisão realizada no banco de dissertações e teses digital (www.bdtd.com.br), com os descritores: educação integral, tempo integral, coordenação pedagógica, mediação, política educacional. Cf. Anexo A.

² Cf. Referências bibliográficas ao final do trabalho.

i) a educação integral e o tempo integral como uma política educacional, que trouxe para a discussão as orientações e os documentos oficiais publicados pelo MEC (2009), os estudos de pesquisadores como Cavaliere (2002a, 2002b, 2009), Coelho (2008, 2009), Paro (1988, 2009), Guará (2006) entre outros e os pressupostos teóricos do pensamento de Saviani (2008, 2010) que entende a educação pela perspectiva histórico-crítica.

ii) o coordenador pedagógico, como um sujeito gestor influenciado e transformado pela história que legitima a gênese e a importância de sua função como mediador da práxis docente no contexto escolar de educação e de tempo integral, por meio da discussão com autores como: Saviani (1991, 2002), Libâneo (2002), Paro (2001, 2007), Ferreira (2002), Rangel (2002), Marafon e Machado (2005), Orsolon (2003), Vasconcellos (2009) entre outros.

iii) o conceito de mediação que é resgatado da teoria vigotskiana, discutida neste estudo por meio da interlocução também com outros estudiosos sobre o legado teórico deixado por Vygotsky (2007), como, por exemplo, Scalcon (2010), Pino (2005), Smolka (2004) e Góes (1991).

iv) o conceito de práxis que é discutido a partir da teoria de Vázquez (1986) e de Kosik (2002), os quais apresentam o trabalho não como meramente prática, mas como ações conduzidas por constantes reflexões assentadas em teorias que redirecionam a prática, provocando, assim, outras análises e compreensões que vão alterando a própria práxis de cada um, em um movimento contínuo.

Permeando a reflexão acerca desse aporte teórico, está a concepção de educação como um processo de apropriação e de transformação da cultura produzida em outros momentos da história humana, pelas novas gerações, em

prol da modificação do meio em que vivem para a satisfação das necessidades que vão surgindo, através do próprio movimento dinâmico das relações sociais concretas (PINO, 2005). Por isso, esta pesquisa priorizou observar e analisar as relações sociais concretas dadas em ambientes escolares reais, que oferecessem ao recorte temático proposto, a possibilidade de compreensão do trabalho do coordenador pedagógico como mediador da práxis docente.

Para a realização da pesquisa, optou-se, então, pela metodologia qualitativa, que considera o ambiente natural como fonte de dados; o pesquisador como principal instrumento e a relevância do processo em detrimento aos resultados (BOGDAN e BIKLEN, 1994). A escolha da metodologia e dos procedimentos constitui-se como determinantes para o desenvolvimento desta pesquisa e, por isso, foram selecionados em função das indagações postas inicialmente e dos objetivos apontados, atendendo às necessidades específicas que este estudo requer. Dentre as diversas opções metodológicas, a que melhor serve aos objetivos desta investigação é o estudo de caso.

Chizzotti (2008) afirma que o caso a ser estudado pode ser um aspecto de uma situação ou fenômeno específico ou, como nesta pesquisa, a recorrência de um mesmo aspecto em mais de um contexto. Assim, o coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e de tempo integral foi um aspecto selecionado em três realidades escolares, sendo, portanto, comum aos três contextos. O foco da pesquisa detém-se, dessa forma, “em um coletivo de pessoas para analisar uma particularidade”. (CHIZZOTTI, 2008, p. 136).

O *locus* da pesquisa é composto por três escolas municipais de educação integral em tempo integral na cidade de Indaiatuba, interior de São

Paulo, e os sujeitos selecionados são os coordenadores pedagógicos que trabalham em cada uma delas.

Foram selecionados os seguintes instrumentos de coleta de dados: a leitura e a análise dos documentos e legislações que embasam o desenvolvimento da educação integral em tempo integral em Indaiatuba; observação e compreensão do trabalho do coordenador pedagógico, em seu campo de atuação, concebendo-o como mediador da práxis docente; entrevista com o coordenador pedagógico objetivando a compreensão de suas concepções sobre sua prática e sobre o modelo de educação integral em tempo integral; observação para conhecer o contexto em que cada coordenador se insere, a fim de verificar quais os determinantes em sua prática.

Esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos que se dividem da seguinte forma: capítulo I, que aborda a importância da educação para a constituição do homem como ser cultural, reconhecido por suas multidimensões, justificando, dessa forma, a perspectiva educacional integral, cujas práticas acontecem mais qualitativamente em tempo também integral, porém não exclusivamente, uma vez que mais tempo não significa necessariamente maior qualidade. A educação integral, nesta pesquisa, é vista através da teoria educacional histórico-crítica, proposta por Saviani, que tem em sua base, a concepção do homem como ser integral. Além dessa discussão, é feita uma contextualização histórica da educação integral, evidenciando sua gênese, características e ideologias às quais pertenceu ao longo da história da educação brasileira.

No capítulo II discute-se a gestão como determinante para a organização do contexto escolar, destacando o coordenador pedagógico como

um de seus principais agentes. É feito um resgate histórico dessa função, com a finalidade de demonstrar de que forma se constituiu sua identidade, visando compreender os aspectos históricos que marcam sua atuação no tempo desta pesquisa. Neste capítulo é apresentado o conceito de práxis que dialoga com a teoria de Vázquez e de Kosik, e, em seguida, o conceito de mediação centrado no pensamento de Vygotsky. O objetivo desse capítulo é o de compreender o coordenador pedagógico como mediador da práxis docente, para, posteriormente, localizá-lo no contexto escolar representativo da educação integral em tempo integral.

O capítulo III apresenta a metodologia selecionada para direcionar esta pesquisa, definindo-a como estudo de caso e revelando os passos trilhados ao longo do percurso. Descreve o *locus* e os instrumentos selecionados para a coleta de dados.

No capítulo IV é realizada a análise dos dados coletados e feita a discussão destes à luz da teoria apresentada nos capítulos I e II, visando estabelecer relações entre os objetivos eleitos como norteadores na construção de conhecimentos que pudessem compreender o trabalho do coordenador pedagógico como mediador da práxis docente, respondendo, assim, provisoriamente ao problema posto como motivador deste estudo.

CAPÍTULO I

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA NA CONSTITUIÇÃO DO HOMEM COMO SER CULTURAL

Este capítulo discute a educação como atividade intencional marcada pelas práticas sociais, características de um determinado contexto e responsável pela sistematização e socialização dos saberes construídos e acumulados historicamente, às gerações mais novas, que os transformarão em prol das necessidades de seu próprio tempo e espaço. Destaca que essa assunção de educação pressupõe o homem como ser completo, considerando-o como constituído por suas multidimensões, portanto, como ser humano integral, podendo, por esse motivo, assumir a perspectiva de educação integral. Apresenta de que maneira esse modelo educacional vem sendo discutido nos documentos elaborados pelo Ministério da Educação e, em seguida, resgata algumas experiências de educação integral ao longo da história da educação brasileira, objetivando demonstrar como essa perspectiva foi tomada por ideologias diversas que buscavam apregoar o homem como um ser completo. Dentre as perspectivas educacionais, este capítulo apresenta a histórico-crítica como pano de fundo para suas discussões sobre a educação integral. Além desses aspectos abordados pelo primeiro capítulo, também se discute a relação de complementaridade existente entre o tempo integral e a educação integral.

1.1. Educação: via de acesso ao legado cultural da humanidade

Dentre as diversas concepções de homem, este estudo assume a de o ser humano é um ser social que tem uma das bases de seu desenvolvimento assentada na aquisição dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo de sua história. O contato com a cultura³ do meio onde está inserido é travado através das relações sociais, cujo caráter de dinamismo confere

³ “Conjunto de produções humanas, as quais, por definição, são portadoras de significação, ou seja, daquilo que o homem sabe e pode dizer a respeito delas [...]”. (PINO, 2005, p. 59).

aprendizados sempre renovados a partir da perspectiva das novas gerações. Segundo Pino, “o desenvolvimento humano passa, necessariamente, pelo Outro [...]”, que é quem vai mediar o contato com os saberes importantes para aquela sociedade. Assim, a cultura precisa da mediação do outro para tornar-se significativa ao indivíduo, através de situações que permitam o acesso dele “ao universo das significações humanas, cuja apropriação é condição da sua constituição como um ser cultural” (Id., 2005, pp. 59 e 66). De acordo com Paro (2009, p. 17), “o conceito de humano não se restringe ao seu corpo, inclui aquilo que o homem faz, aquilo que ele produz, e é assim que ele faz história, que ele produz a sua vida. É assim que nós nos fazemos humano-históricos: sendo sujeitos”. Esse processo de apropriação e de transformação da cultura produzida em outros momentos da história humana ocorrerá desde a infância até que já não exista mais vida, e é chamado de educação.

Os primeiros contatos culturais se dão através da família, cuja configuração aloca os valores e tradições que conformam os princípios da vida social macro. O segundo contato ocorre por meio da instituição escolar, que assume função singular dentro do contexto social, servindo ao propósito de humanização plena, através da educação.

De acordo com Rios, “a educação é um processo de socialização da cultura, no qual se constroem, se mantêm e se transformam os conhecimentos e os valores” produzidos socialmente. (2005, p. 70). Esse movimento caracteriza um processo dinâmico de convivência em sociedade, que pressupõe relações de interação social marcadas por seu caráter histórico-cultural. Libâneo afirma que,

educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. (1999, p. 22).

Nesse sentido, a educação se configura como,

atividade intencionalizada, sendo uma prática social cunhada como influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social, tendo em vista, potencializar essa atividade humana para torná-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz diante das tarefas da práxis social postas num dado sistema de relações sociais. O modo de propiciar esse desenvolvimento se manifesta nos processos de transmissão e apropriação ativa de conhecimentos, valores, habilidades, técnicas, em ambientes organizados para esse fim. (LIBÂNEO, 1999, pp. 74 e 75).

Tem, desta forma, fundamental importância na formação das novas gerações, objetivando propiciar a elas contato com os conhecimentos e valores produzidos, levando-as também a um posicionamento consciente em relação à realidade social a que pertencem.

A educação vista como atividade intencional marcada pelas práticas sociais, perpassa a sociedade em todos os tempos, moldando-se ao que um determinado contexto sócio-histórico exige, sendo este, ao mesmo tempo, dependente da formação e da construção, por meio do desenvolvimento mediado, dos indivíduos que o compõem, os quais, por sua vez, se desenvolvem a partir das relações sociais imbricadas nesse universo.

Saviani considera que,

a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (2008, p. 22).

Destarte, cada fase da história humana, corresponde a uma proposta educacional que melhor traduza os interesses e necessidades do contexto sócio-cultural vigente.

Pela dinamicidade das relações sociais, a educação “nunca pode ser a mesma em todas as épocas e lugares devido ao seu caráter socialmente

determinado”. (LIBÂNEO, 1999, p. 72). O que significa uma inserção ao meio atual, marcado pelas relações históricas e, portanto culturais, vivenciadas anteriormente.

Dentro desses contextos ocorrem os processos de transmissão e de apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente, os quais são sistematizados através da educação escolar, que tem a responsabilidade de selecionar aqueles que, de acordo com Paro, constituem-se como “um mínimo do acervo cultural, científico, tecnológico, produzido historicamente, a que o homem, para viver o seu tempo, precisa ter acesso, em nossa sociedade, independentemente da classe social a que pertença”. (1988, pp. 194 e 195). A porta que conduz ao processo de ensino e de aprendizagem desse acervo se materializa na instituição escolar, que pode ser pensada, predominantemente, por seu caráter instrutivo. Embora esse seja um espaço que deva priorizar o trabalho com os saberes que precisam ser socializados, não se pode perder de vista a ideia de que a apropriação destes ocorre no bojo das relações sociais. Sobre isso, Paro pondera que

o aluno, em contato com colegas, com professores, com os demais elementos da escola, vai travando conhecimento com pessoas de idades, gostos, hábitos, características pessoais diversa das suas e das que ele costuma encontrar em seu ambiente familiar. A escola constitui, assim, um espaço sócio-cultural onde o aluno vai experimentando uma vivência coletiva, e formando uma concepção de mundo, de sociedade e de homem. (1988, p. 195).

O contato com a cultura institucional da escola promove, em seu interior, relações marcadas pelas características peculiares definidas por uma estrutura organizacional operacionalizada e disseminada por documentos e diretrizes que normatizam condutas e inculcam valores, conferindo um caráter singular para cada realidade escolar.

De acordo com Ezpeleta e Rockwell é necessário considerar a ideia da construção social da escola, olhando, “com particular interesse, o movimento social a partir das situações e dos sujeitos que realizam anonimamente a história”. (2007, p. 3). As autoras argumentam que, mesmo estando imersa em um movimento histórico maior, a construção de cada escola, constitui-se como uma variável a ele, devido ao seu caráter local e particular. Segundo elas,

Cada um de nossos países mostra uma forma diferente de expansão de seu sistema público de escola, a qual se liga ao caráter das lutas sociais, a projetos políticos identificáveis, ao tipo de “modernização” que cada Estado propôs para o sistema educacional dentro de precisas conjunturas históricas. (2007, p.3).

Além disso, elas destacam a importância e a força exercida por aspectos que determinam a gênese e a vida da escola, como: “as diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e suas reivindicações, as diferenças étnicas e o peso relativo da Igreja (...)”. (2007, p.3).

Assim são conformados aspectos constituintes da “trama real em que se realiza a educação”, como: “expressão local, correlações de forças, formas de relação predominantes, prioridades administrativas, condições trabalhistas e tradições docentes”. (2007, p.3). O caráter de permanente construção confere grande dinamicidade a essa “trama”, articulando as histórias locais, tanto pessoais quanto coletivas. Assim, cada contexto, definido por suas especificidades geradas a partir da configuração exposta anteriormente, pode – ou não – assumir, por meio de seus sujeitos, as políticas educacionais propostas pelo governo, seja ele da esfera municipal, estadual ou federal. Sobre isso Ezpeleta e Rockwell, argumentam que “a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica”. (2007, p. 3). Ou seja, o impacto das propostas governamentais será percebido em cada contexto

escolar de uma determinada maneira, pois estas, as propostas, sofrerão as influências e, por sua vez, também serão influenciadas pelos aspectos característicos de todos dentro de cada escola, que, juntos, constituem a “trama real” que determina o contexto. As autoras afirmam ainda que é preciso conhecer essa trama, “porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas”. (p. 2007, p.3).

Nesse sentido, a escola não é reprodutora de sistemas educacionais, impostos verticalmente por leis e decretos, mas sim, locais de construções novas a partir dos entrecruzamentos estabelecidos nas relações existentes entre a “trama real” de cada contexto e o que foi proposto ou definido como paradigma a ser seguido. Em certa medida, as definições serão respeitadas, em virtude da prestação de contas que são feitas às instâncias maiores, porém, a prática ocorrerá atendendo ao compasso definido e necessário ao rigor estabelecido pelo cotidiano de cada escola.

Saviani afirma que o homem precisa aprender a pensar, agir, querer, avaliar e que, para isso, faz-se necessário a conversão do saber objetivo⁴ em saber escolar, o qual compreende um conhecimento elaborado, cuja apropriação torna a escola uma instituição necessária, prioritariamente, para as novas gerações. Viabilizar esse processo, entretanto, não é tarefa simples. É preciso conhecer o contexto sócio-cultural, seus sujeitos e suas concepções educacionais, políticas e filosóficas, bem como as regulamentações que norteiam o trabalho com o saber escolar. Tais fatores são determinantes na qualidade da aprendizagem e se configuram de maneiras diversas para cada contexto. Diante disso, a escola assume a função de universalizar o saber escolar, o qual é

⁴ Saber produzido historicamente e culturalmente, pelo homem. (SAVIANI, 1991, p. 15).

tangenciado também pelo processo de socialização. De acordo com Cortella, o sentido social do que é feito pelo ser humano (nas escolas) está na “dependência da compreensão política” que cada um tiver da finalidade do próprio trabalho pedagógico e, também, da concepção sobre a relação entre sociedade e escola que for adotada. (2005, p. 130).

No que se refere à educação escolar no Brasil, observa-se que a escola pública de Educação Básica vem assumindo, ao longo da História da Educação Brasileira, outras esferas do desenvolvimento humano, chamando para si, responsabilidades sobre a saúde e a alimentação, por exemplo. Paro ressalta que

uma série de determinantes sociais e econômicos acabaram por levar a instituição a desenvolver atividades suplementares à sua função, com o objetivo de garantir a própria possibilidade de transmissão do saber sistematizado. (1988, p. 198)

De acordo com Cavaliere, com o início do “processo de escolarização das grandes massas da população brasileira, realizado na segunda metade do século XX”, a educação entrou em uma fase de precariedade em aspectos imprescindíveis para a prática educacional qualitativa, como: “instalações inadequadas de seu ambiente físico, redução de jornada, multiplicação dos turnos, desorientação didático-pedagógica e baixa qualidade da formação dos professores”. (2002, p. 248). Marchelli destaca também que, desde os anos de 1990, devido a essa universalização do ensino no Brasil,

A escola se viu envolvida com a responsabilidade de promover a aprendizagem de todos os alunos, independentemente da origem social e das condições culturais ou financeiras das famílias, legalmente obrigadas a matricular os filhos. (2010, p. 562).

Por esse caráter de obrigatoriedade de manutenção das crianças nas escolas e também de lhes garantir condições de acesso ao conhecimento, outras providências tiveram de ser tomadas, como as descritas por Marchelli:

treinamento aos professores, facilitar o acesso ao livro didático, estabelecer parâmetros curriculares para o trabalho com o conhecimento, implantar os ciclos de progressão continuada e de avaliação externa que pudessem garantir, além da universalização da escola, também a qualidade da educação. (2010).

Embora a universalização do acesso à educação básica tenha sido um grande avanço para a sociedade brasileira, o que se viu foram políticas educacionais descontinuas e fragmentadas, que contribuíram para o crescente processo de privatização escolar. (CAVALIERE, 2002a). A escola pública foi obrigada a ampliar suas funções, abarcando as necessidades urgentes das novas gerações, sem, ao mesmo tempo, perder de vista seu principal objetivo de divulgação do saber, mesmo que para isso precisasse tomar para si outras funções, que não lhe são inerentes, porém, imprescindíveis para um processo de aprendizagem qualitativo.

Em processo de construção, a escola pública, em qualquer tempo, se consubstancia pelas políticas que visam garantir o acesso à educação de qualidade. Por esse motivo, a educação integral configura-se como mais uma proposta na busca pela qualidade no processo de ensino e de aprendizagem.

No próximo item deste capítulo será apresentado o conceito de educação integral e suas determinações no contexto da educação brasileira.

1.2. Educação integral: formação completa

Educação integral é diferente de tempo integral ou escola de tempo integral. Por esse motivo, se faz imprescindível dialogar com tais conceitos, explicitando exatamente sobre a que se referem, bem como sobre as relações

estabelecidas entre eles. Este tópico tratará do conceito de educação integral no sentido de formação do homem considerando-o como sujeito multidimensional.

O conceito de integralidade traz uma carga semântica que remete ao entendimento de que é o todo, o completo que deve ser observado. Sua significação assegura que nenhum aspecto deve ser excluído, pois todas as partes juntas são responsáveis pela composição do inteiro, do integral. Nada fica de fora. Neste sentido, o homem, por exemplo, é considerado como um ser completo⁵, cujas dimensões cognitivas, afetivas, físicas e sociais formam o todo. Assim, pensar o humano desprovido desse aspecto multidimensional, seria negligenciar um desenvolvimento que não admite outro enfoque, se não o do ser completo, que está colocado como eixo central nas relações sociais, transformando-as dinamicamente, através do aperfeiçoamento das potencialidades⁶ deste como sujeito social e do atendimento às exigências dele próprio, bem como do contexto em que está inserido. (GUARÁ, 2006). Critelli exemplifica de que forma as dimensões humanas são potencializadas nas experiências vividas cotidianamente:

na minha perspectiva, a totalidade ou o inteiro de um homem nunca está dentro dele, em regiões compartimentadas como, muitas vezes, se pensa o afetivo ou o intelectual... Estes são "modos" através dos quais um homem responde ou corresponde à sua vida, e estão sempre agindo integrados uns aos outros na sua relação com todas as coisas comuns e imediatas com as quais lida. Quando sinto o aroma de um café, por exemplo, também sinto desejo, penso se já não tomei café demais por hoje, se não vou piorar minha gastrite, ou se ele vai me acordar... Enfim, o simples sentir o cheiro do café desperta lembranças, pensamentos, desejos, ações. (CRITELLI, 2010. p. 19).

O homem se constitui, nessa perspectiva, como um ser sócio-histórico singular por suas especificidades, que o determinam como ser único, e é, ao

⁵ No sentido de que é formado por partes que, integradas, o torna um ser completo, porém inacabado no que se refere ao desenvolvimento das partes integrantes do seu ser.

⁶ Potencialidade que se dá através das conexões feitas por suas dimensões cognitivas, físicas, afetivas e sociais. (Cf. Guará, 2006, p. 16).

mesmo tempo, um ser universal, por estar inserido no mundo das conexões, relações e interações que se configuram como o esteio de sua vida social e pessoal.

A educação, por seu caráter de prática social intencional, deve conceber o homem como ser sócio-histórico-integral, entendendo que é o ser completo que vai para as instituições escolares participar das inúmeras atividades que são propostas, que convive com os outros, sejam crianças ou adultos, que vive e gera conflitos, que apreende os saberes (ou não) acumulados historicamente reinterpretando-os, enfim, que participa ativamente de um determinado contexto e que detém a responsabilidade de socializar o acervo cultural humano com as novas gerações.

Uma educação que sirva, de fato, ao seu propósito de prática social, deve ser, essencialmente, integral, pois tem como princípio básico, a formação completa do ser humano. Segundo Coelho,

[...] um sentido de completude que forma, de modo integral, o ser do que é humano e que não se descola de uma visão social de mundo. [...] esse modo de ver e perceber a formação do homem corresponde à natureza do que denominamos de educação integral: uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. Ao contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social: o espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais [...] podemos dizer que se caracteriza pela busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano. (2009, p. 85 – 90).

De acordo com a autora, a formação do homem deve preconizar as necessidades inerentes a todas as suas dimensões, alocando-o em seu contexto social. Para ela, a formação humana não se descola da vivência social que ocorre tanto interna, quanto externamente ao ambiente escolar, valorizando as experiências e o conhecimento como aspectos basilares no processo educativo do homem, tornando, imprescindível, considerá-lo integralmente. É importante

destacar que, ao mesmo tempo, em que o homem age sobre o meio aprendendo, compreendendo e transformando-o por meio da mediação com o outro e da apropriação do saber objetivo, também está sendo transformado, influenciado e conformado pelas relações sociais dinâmicas vivenciadas em seu meio.

Paro afirma, que “educação integral, em última instância, é um pleonasma: ou a educação é integral ou, então, não é educação”. (2009, p. 13). Deste modo, o conceito de integralidade perpassa a concepção de educação, propondo a compreensão desta como fundamental para um desenvolvimento que contemple os aspectos sociais e históricos do ser humano, colocando-o como sujeito central na sociedade (SCALCON, 2002, p. 92).

Essa concepção assume função singular com as novas gerações, que é proporcionar-lhes acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados, levando-as a serem capazes de compreenderem seu contexto, posicionando-se de forma crítica e atuante, promovendo mudanças necessárias para uma vida mais igualitária. De acordo com Scalcon, a educação deve ser compreendida como uma prática fundamental para o desenvolvimento que conceba o homem como sujeito central no processo social global real e político. (2002, p. 92).

Buscando incentivar os debates acerca dessa temática, o MEC publicou em 2009, uma trilogia⁷ que visa também orientar a implantação de políticas educacionais. Publicada em conjunto com a SECAD, aborda de forma abrangente os principais pontos que devem ser esclarecidos sobre educação e tempo integral, objetivando “animar o debate e a construção de um paradigma

⁷ Este estudo não tomará como objeto de análise tal trilogia, mas a considerará como uma documentação importante, que servirá como balizadora para a análise dos dados coletados em busca da problematização dos objetivos deste estudo.

contemporâneo de Educação Integral, que possa constituir-se como legado qualificado e sustentável” (BRASIL, 2009d, p. 7). São três cadernos, assim apresentados:

O primeiro intitula-se Gestão Intersetorial no Território e trata dos marcos legais do Programa Mais Educação, das temáticas Educação Integral e Gestão Intersetorial, da estrutura organizacional e operacional do Programa Mais Educação, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios. O segundo caderno, Educação Integral, apresenta o texto referência sobre Educação Integral para o debate nacional. O texto foi produzido pelo Grupo de Trabalho composto por gestores e educadores municipais, estaduais e federais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de Universidades e de Organizações não-governamentais comprometidas com a educação. Esse Grupo de Trabalho foi convocado pelo Ministério da Educação, sob coordenação da SECAD. O terceiro caderno, Rede de Saberes Mais Educação, sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários. Esses caminhos são representados na forma de Mandalas de Saberes para incorporar as diversas realidades territoriais brasileiras. (BRASIL, 2009d, pp. 6, 7).

De acordo com o primeiro caderno dessa trilogia, a educação integral sintetiza um ideal de educação pública nacional e democrática, materializado através de um posicionamento diferenciado acerca dos avanços, limites e possibilidades de um olhar mais completo sobre a formação do aluno através do trabalho escolar. Nesse sentido, o saber objetivo é organizado em “práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade”. (BRASIL, 2009d, p. 27).

De acordo com essa trilogia,

a Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação

pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (Id., lb., p. 6).

Assim, as “condições de partida” constroem a base para a práxis de qualquer modelo educacional, sendo, portanto, essenciais no processo de implantação de políticas educacionais. Tais condições dependerão também da ação dos agentes de cada contexto, os quais devem ser conhecedores dos pressupostos que embasam a concepção de educação integral, das orientações oficiais sobre sua implantação, bem como das características peculiares à realidade escolar.

Neste sentido, a proposta de uma formação que concebe o homem como um ser multidimensional e sócio-cultural, se aproxima do ideal de educação pública democrática, por ser um condicionante para o próprio desenvolvimento humano, potencializado nas relações de ensino e de aprendizagem mediadas pelo saber objetivo durante a etapa da Educação Básica. Segundo o documento,

pode-se afirmar que a Educação Integral é fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da cidadania. (BRASIL, lb., p. 27).

Essa proposta de educação pressupõe a ampliação do espectro de atuação da escola, conforme aponta um estudo de mapeamento das experiências de educação integral em tempo integral na Educação Brasileira, realizado pelo MEC em conjunto com algumas universidades⁸, publicada em 2009. De acordo com esse estudo, tal ampliação

assume novas dimensões de formação na perspectiva de uma educação integral que contemple não apenas os saberes escolares clássicos, mas também, diferentes manifestações artísticas, culturais, esportivas, intelectuais, ligadas à comunidade ou capazes de enriquecê-la. (Id., lb., p. 129).

⁸ UFRPR, UNB, INIRIO, UFRJ, UERJ, UFMG e ULBRA.

Assim, a educação integral deve promover uma aprendizagem completa e consubstanciada por atos educativos intencionais que promovam “experiências capazes de desenvolver habilidades cognitivas e intelectuais, afetivas, físicas, éticas e sociais” (CENPEC, 2011, p. 26), as quais deverão ser expressas e regulamentadas por meio do projeto político pedagógico, que deve prever, entre outros aspectos, as “mediações e compartilhamentos entre diversos atores, instituições e territórios de vida, buscando a circulação de saberes e vivências nos espaços educativos”. (Id., lb., p. 26).

Cavaliere afirma que essas práticas compõem “uma concepção educacional democraticamente elaborada, explícita e publicamente compartilhada”, pelas relações político-sociais existentes entre as diversas realidades sócio-históricas determinadas por seu acervo cultural. (2002, p. 266).

Assim, entende-se que a educação integral é democrática por seu caráter integrador das multidimensões humanas potencializadas nas intersecções das relações sociais vivenciadas no interior da escola e da sociedade como um todo, sem excluir nenhum indivíduo das novas gerações, não importando a qual grupo social pertença. Esse aspecto igualitário responsabiliza toda a sociedade pelo processo de educar integralmente e, na união desses esforços, nascem práticas educativas minimizadoras das desigualdades sociais, transcendendo uma visão assistencialista comumente relacionada à educação na atualidade.

O próximo item deste capítulo apresentará um resgate histórico que ressalta alguns movimentos ideológicos que tomaram para si o conceito de educação integral, demonstrando a importância de se considerar a formação humana por meio de sua integralidade.

1.3. Educação integral: uma política presente em algumas ideologias

A proposição do modelo de educação integral perpassa momentos importantes da história humana em diversos contextos sociais. Coelho (2009, p. 85) afirma ser possível “dizer que, historicamente, as reflexões sobre uma formação mais completa remontam ao início da civilização humana e, com ela, perpassam matrizes ideológicas bem diferentes em termos político-filosóficos”. Em seu artigo “História(s) da educação integral”, publicado em um número especial sobre educação integral da Revista *Em Aberto*, a autora traça uma linha temporal, destacando momentos históricos que tomaram para si a perspectiva de educação integral. Ela relata, nesse texto, que a ideia de uma educação mais ampla concebida a partir da formação do corpo e do espírito, já existia desde a Antiguidade, na chamada Paideia Grega, evoluindo junto com a humanidade com o objetivo de atender as necessidades de cada fase histórico-social.

No século XVIII, no cenário da Revolução Francesa, a formação do homem completo (físico, moral, intelectual) ganhou destaque pela perspectiva jacobina⁹, que defendia a ideia de educação baseada na formação integral, promovendo a formação através do desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo.

⁹ “A origem do termo jacobinismo, como é de conhecimento geral, está na Revolução Francesa (1789-1799): de ardoroso representante do terceiro Estado que se reunia no convento dos jacobinos (dominicanos), o grupo jacobino foi se depurando e passando progressivamente para a esquerda até se tornar, sob a liderança de Maximilien Robespierre, a tendência mais avançada da revolução burguesa, defensora de um radicalismo republicano inflamado, de um estilo de vida austero e, sobretudo, de um igualitarismo social de cunho pequeno-burguês, apoiado na pequena propriedade. O termo, no entanto, sobreviveu a este contexto histórico e transcendeu as próprias fronteiras da França, ganhando em abrangência, mas perdendo em precisão: sua aplicação em diferentes países e em diferentes contextos históricos não foi acompanhada de uma tentativa efetiva de conceituação, o termo jacobinismo vindo a adquirir definições vagas como ‘republicano ardente e intransigente’ ou ‘opinião democrática exaltada e sectária’”. (SAES, 2009, p. 159).

Olhar para a história da educação integral requer um posicionamento de abertura para que seja possível compreender as diversas abordagens teóricas que se figuraram como pano de fundo para as experiências de implantação desse modelo ao longo da história da educação brasileira. Segundo Coelho,

se empreendermos uma pesquisa sobre o tema educação integral, verificamos que ele possui amplitude histórica e teórico-conceitual que precisa ser resgatada sob pena de apreendermos de forma bastante abrangente e, conseqüentemente, pouco precisa. (2009, p. 84).

O campo educacional, assim como outros, é bastante heterogêneo em suas manifestações sócio-históricas, pois depende da visão de mundo que embasa as ações de um determinado grupo social, gerando concepções ideológicas que apresentam pontos convergentes em alguns aspectos, mas também, grandes divergências em outros. Esses pontos de distanciamento provocam o desenvolvimento de novas ideologias para o trabalho com a educação, através do dinamismo das relações sociais, configurando um cenário de mudanças constantes das concepções educacionais já existentes, em busca de melhores condições de entendimento das próprias relações sócio-históricas desse contexto.

Pode-se, então, compreender a amplitude da concepção de educação integral em servir aos propósitos de ideologias com diferentes posicionamentos político-filosóficos, mas que se aproximam no ideal de desenvolvimento completo do ser humano.

No Brasil, a educação integral esteve presente nos ideais de diversos movimentos educacionais demonstrando que coexistem posicionamentos político-filosóficos com pressupostos divergentes, mas que, objetivam em comum, uma formação multidimensional do humano. Conforme aponta o texto referência para o debate nacional sobre esse tema, elaborado pelo MEC,

no Brasil, na primeira metade do século XX, encontramos investidas significativas a favor da Educação Integral, tanto no pensamento quanto nas ações de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Anísio Teixeira, que tanto defendiam quanto procuravam implantar instituições escolares em que essa concepção fosse vivenciada. No entanto, cabe ressaltar que eram propostas e experiências advindas de matrizes ideológicas bastante diversas e, por vezes, até contraditórias. (BRASIL, 2009d, p. 15).

De acordo com Coelho, nesse momento histórico “coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas”. (2009, p. 88).

Mesmo sem encontrar o uso da expressão educação integral, podem ser reconhecidos os pressupostos da formação multidimensional do ser humano em propostas educacionais oriundas, por exemplo, de instituições católicas que, por meio de suas “escolas, efetivavam uma concepção de educação integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa”. (Id., lb., p. 88).

Nas primeiras décadas do século XX, com o movimento anarquista e os ideais da teoria libertária que eles defendiam, surge a ênfase na formação integral, propondo que o modelo escolar apresentasse objetivos que recaíssem “sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção política emancipadora”. (BRASIL, 2009d, p. 15). Scalcon relata que,

o ensino preconizado pelo pensamento pedagógico libertário teve como característica principal o antiautoritarismo, como objetivo educacional o ensino integral e na relação educação-revolução um processo possível de transformação da ordem social burguesa. Para esse ensino, a educação da qual falavam os libertários consistia numa proposta pedagógica que colocava no centro do processo educativo a criança e seus interesses próprios, considerando os aspectos mental, físico, intelectual e afetivo. (2002, p. 80).

Kassick em seu artigo “Pedagogia libertária na história da educação brasileira”, afirma que o movimento libertário brasileiro foi influenciado pelos ideais pedagógicos de educação integral, propostos pelo francês Paul Robin, e

também pelas ideias de ensino racional, difundidas pelo anarquista catalão Francisco Ferrer. São vertentes que se “complementam e correspondem a dois grandes enfoques eleitos pelos educadores da época como forma de romper com a educação classista que imperava”. (2008, p. 141). Nesse sentido a proposta de educação integral no modelo anarquista buscava proporcionar um desenvolvimento que contemplasse os aspectos físico, intelectual e moral, através de atividades que integrassem o trabalho manual e o intelectual, sendo, integral e racional ao mesmo tempo.

De acordo com Saviani, os ideais libertários não ficaram somente no âmbito das intenções. Seus representantes no Brasil,

buscavam praticá-las por meio da criação de universidade popular, centros de estudos sociais e escolas, como a Escola Libertária Germinal, criada em 1904, a Escola Social da Liga Operária de Campinas, em 1907, a Escola Livre 1º de Maio, em 1911, e as Escolas Modernas. (2010, p. 183).

Durante o período dos anos 30 aos anos 60 do século XX, surgiu o movimento integralista, que defendia a educação integral com base nos aspectos espirituais, de nacionalismo cívico e de disciplina (BRASIL, 2009d, p. 15). Com essa concepção de integralidade humana foram implantadas escolas de alfabetização, que, de acordo com dados levantados por Coelho, chegaram à casa dos 3 mil entre o Rio de Janeiro e São Paulo. (2008, p. 4).

Tendo o educador Anísio Teixeira como seu principal precursor, o movimento chamado de Escola Nova¹⁰ buscava “desenvolver uma educação integral, provendo, de forma articulada, a educação física, moral e cívica, desenvolvendo nos alunos hábitos higiênicos, despertando o sentido da saúde, a

¹⁰ “O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista a reformulação da escola esteve associada à valorização da *atividade* ou *experiência* em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida, foi a base dos diversos movimentos que a formaram”. (CAVALIERE, 2002, p. 251).

resistência e vitalidades físicas, a alegria de viver”. (SAVIANI, 2010, p. 212). O que estava sendo proposto por Anísio era um

programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959).

Significa considerar o ambiente escolar como um lugar onde todas as atividades (intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde), desenvolvam o aspecto global do ser humano consubstanciando uma formação completa.

Segundo Coelho,

podemos inferir, também, que essa formação completa defendida por Anísio Teixeira tem como uma de suas bases a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal. (2009, p. 89).

Cavaliere destaca que o movimento escolanovista trouxe

novas ideias em educação que questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à "vida". (2002a, p. 252).

Esse movimento teve seu embasamento assentado no pensamento de Dewey¹¹, de orientação pragmatista, cujas obras influenciaram substancialmente

¹¹ “Para compreender o pensamento de Dewey e, especialmente, sua orientação pragmatista, é preciso partir do significado que atribui à "experiência". Esta é, segundo ele, a própria vida, não existindo separação entre ela e natureza. A experiência é um modo de existência da natureza. No âmbito da vida humana, a experiência gera modificações de comportamento, ou seja, gera aprendizagens, mais ou menos conscientes, que modificam as experiências subsequentes. Em outras palavras, experiências ensejam mudanças que são transformações mútuas nos elementos que agem uns sobre os outros. Por isso, o autor considera que experiência é aprendizagem, é transformação, é um modo de existência, não sendo possível dissociar tais elementos. A vida humana é uma teia de experiências e, portanto, de aprendizagens variadas”. (CAVALIERE, 2002, pp. 257 e 258).

as ações do educador brasileiro Anísio Teixeira, que na década de 1950, implantou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador, na Bahia. Nesse Centro, de acordo com Coelho, “encontramos as atividades, historicamente entendidas como escolares, sendo trabalhadas nas Escolas-Classe, bem como outra série de atividades acontecendo no contraturno escolar, no espaço que o educador denominou de Escola-Parque”. (2009, p. 89). Na década seguinte outros centros dessa mesma natureza foram implantados também na cidade de Brasília.

De acordo com Tenório e Schelbauer o reflexo da influência dos ideais de Anísio Teixeira para uma educação integral de qualidade, pode ser visto por meio de outros projetos como o dos CIEPs, que na década de 1980, foram propostos pelo educador Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro. Esses Centros Integrados de Educação Pública, também propunham o trabalho pedagógico a partir da concepção de educação integral. De acordo com o documento elaborado pelo MEC, “arquitetados por Oscar Niemeyer, foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como Escola Integral em horário integral”. (2009d, p. 16).

Nessa mesma época, foram criados também os Centros de Atenção Integral à Criança (Caics), em nível nacional, que, da mesma forma que os CIEPs e as Escola-parque enfrentaram políticas fragmentadas e descontinuas de apoio a eles, que proporcionou certa desestruturação aos projetos, que se mostraram enfraquecidos ao longo do tempo.

Já no início do século XXI, surgem os Centros Educacionais Unificados (CEUs), na cidade de São Paulo, que, de acordo com o documento proposto pelo MEC,

se faz presente no debate, mesmo que não pretendesse o tempo integral. Sua importância pode ser reconhecida com base nos estudos de Santos (2004), ao destacar a preocupação de articular os atendimentos de creche, educação infantil e fundamental, o desenvolvimento de atividades educacionais, recreativas e culturais, em um mesmo espaço físico, com a perspectiva de que os centros se constituíssem em experiências de convivência comunitária. (BRASIL, 2009d, p. 16).

As discussões sobre essa perspectiva estiveram (e estão) presentes em âmbito acadêmico, ganhando maior destaque nas últimas décadas a partir de publicações oficiais elaboradas pelo MEC com a colaboração de educadores pesquisadores de relevância no cenário brasileiro¹². Destaca-se a importância do pensamento de Teixeira para as discussões sobre educação integral no cenário brasileiro, como sendo de grande influência para estudos e pesquisas posteriores. Pesquisadores como Cavaliere, Coelho e Paro discutem educação integral, buscando destacar aspectos importantes para a compreensão desse modelo educacional. Defendem que essa perspectiva deve ser sim apregoada como a ideal para a formação humana completa, porém, destacam em seus textos¹³ aspectos positivos e negativos em sua implementação, procurando demonstrar as relações de interdependência existentes no cenário educacional conformado pelas relações dinâmicas estabelecidas dentro da sociedade.

Nas últimas décadas, a educação integral vem sendo viabilizada e motivada por políticas educacionais alicerçadas nas experiências já vivenciadas em âmbito nacional, prevendo, segundo o texto referência para seu debate, organizado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)

¹² Cf. documentos oficiais citados nas referências bibliográficas desta dissertação.

¹³ Cf. referências bibliográficas desta dissertação.

uma educação que abrange os processos formativos, os quais se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Art. 1º da LDB), ampliando os espaços e práticas educativas vigentes. (BRASIL, 2009d, p 23).

Percebe-se que a educação integral concebida pelas propostas públicas é ampla e abrangente. O que significa localizar a educação no cerne da sociedade como um dos instrumentos imprescindíveis de promoção do desenvolvimento humano, partindo das próprias relações dinâmicas existentes na “vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e de pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, praticando assim, a educação integral em tempo integral dentro das instituições escolares com foco no contexto social em que estiver inserida.

Porém, para que a educação integral seja praticada, faz-se necessário considerar as condições de partida¹⁴ para sua implementação como sendo de extrema importância, buscando meios para sua viabilização. O projeto político pedagógico, a formação dos agentes escolares, a infraestrutura adequada para atender a uma demanda didática diferenciada e os meios para que sejam colocadas em prática são basilares para a efetivação da política de educação integral. Além desses aspectos destacados pelo documento apresentado pelo MEC, é preciso destacar de forma bastante enfática, outra condição de partida importante para a implantação desse modelo escolar: o envolvimento e a aceitação por parte da comunidade onde está inserida a escola, afinal, ela será uma das grandes responsáveis pela legitimação desse formato, pelos próprios alunos. É preciso que eles tenham aderência à escola de tempo integral e às

¹⁴ Cf. página 25.

atividades por ela propostas, caso contrário, as novas gerações podem entender esse ambiente disformemente ao que deveriam.

Nesse sentido, o projeto político pedagógico, importante documento que embasa e norteia o trabalho pedagógico, precisa ter como pano de fundo, uma concepção de educação que auxilie na busca por instrumentos que auxiliarão na mediação do conhecimento às novas gerações. No próximo item deste capítulo, será apresentada a perspectiva histórico-crítica como uma, concepção, dentre outras, que traz em seu bojo os pressupostos da educação integral.

1.4. Educação integral conformada pela perspectiva Histórico-Crítica

A educação integral assume por completo a formação humana, tendo como meta abranger todas as dimensões que compõem a vida do ser social, situado em um contexto sócio-histórico imerso no acervo cultural produzido ao longo do tempo pela humanidade e deixado, como herança, para as novas gerações. Essa base da educação integral assenta-se em diversos movimentos educacionais ao longo da História da Educação Brasileira, conforme já explicitado em outro item deste capítulo. Embora, tais movimentos tenham em seus ideais algumas concepções que difiram de um para o outro, todos entendem que a educação integral é o modelo que se aproxima do desenvolvimento completo do ser humano multidimensional, sendo, portanto, um modelo ideal que considera as necessidades do indivíduo e de toda a sua espécie.

Dentre as perspectivas educacionais, entende-se que a histórico-crítica traz em seus pressupostos teóricos a gênese de uma educação multidimensional,

por isso, será tomada, neste estudo, como pano de fundo para o aprofundamento do conceito desse modelo de educação.

Estruturada pelo educador Dermeval Saviani, essa teoria está em processo de desenvolvimento desde 1984 no cenário das teorias educacionais brasileiras. Tem como matriz teórica o pensamento marxista e o materialismo histórico-dialético¹⁵ e compreende os caminhos percorridos pela educação brasileira como determinantes para o cenário atual, objetivando “corrigir distorções que acarretaram e acarretam o quadro sociocultural da realidade brasileira, cuja marca é a discriminação e a ‘desominação’ do homem” (SCALCON, *ib.*, p. 90). A proposta de Saviani nasce da detecção da inexistência de um sistema educacional brasileiro que pudesse contribuir para uma educação voltada às necessidades do povo. Para ser um sistema educacional, precisa haver intenção no ato de educar, o qual se articula em torno de uma teoria educacional contextualizada e adequada a um determinado cenário.

Partindo dessa situação, Saviani inicia suas proposições para a construção de uma perspectiva voltada ao desenvolvimento da prática educativa promotora do homem. De acordo com o educador, a teoria histórico-crítica relaciona-se

¹⁵ Concebendo novas formas de compreensão das relações humanas no mundo real, Marx aponta para uma reflexão “sobre a realidade humana e sobre o homem como produto e produtor de uma vida concreta e determinada, em que o mundo real é resultante de ações também reais” (SCALCON, *ib.*, p. 107). Com isso, Marx explica que o modo de produção dominante determina as relações de produção da vida humana, bem como suas próprias condições. Essa nova explicação sobre a história humana, revela uma compreensão mais materialista e dialética das relações homem-mundo, consciência-matéria, concreto-abstrato, sujeito-objeto (cf. SCALCON, *ib.*, p. 106), a qual, Marx chamou de materialismo-dialético. Conceber a realidade humana como concreta e social, diferencia o homem, principalmente, por seus meios de produção, determinantes para o legado deixado em seu passado, assim como na construção do futuro das novas gerações. A atuação do ser histórico-social produz e alimenta as transformações da realidade em que vive, ao mesmo tempo em que é o meio de existência do homem no contexto social em que está inserido. Os pressupostos contidos no materialismo-dialético propõem um desenvolvimento amplo e abrangente, visando recuperar o caráter onilateral do humano. Esse aspecto vincula a educação ao trabalho, homem e realidade. Segundo Scalcon, essa vinculação é essencial para “a formação do homem emancipado. E emancipado porque transformador; transformador porque crítico e crítico porque consciente das determinações que o definem como sujeito singular”. (*ib.*, p. 112).

com a realidade escolar nas suas raízes históricas. Sabe-se que o que caracteriza o homem é o fato de ele necessitar continuamente produzir a sua existência. Em outros termos, o homem é um ser natural peculiar distinto dos demais seres naturais, pelo seguinte: enquanto estes em geral – os animais inclusive – adaptam-se à natureza e, portanto, têm já garantidas, pela própria natureza, suas condições de existência, o homem precisa adaptar a natureza a si, ajustando-a, segundo as suas necessidades. (2008, pp. 94 e 95).

Desta forma, o homem é distinguido no mundo, pois, precisa, através do seu próprio trabalho, garantir um lugar em seu contexto sócio-histórico, ajustando o espaço natural às suas necessidades. Esse agir, através do trabalho, é o que marca o desenrolar da história humana e também de sua cultura, ao longo do tempo. Para Saviani, a gênese da educação está nesse processo de elaboração da história e da cultura humana por meio de ações sobre a natureza, que entrelaça os conhecimentos já produzidos pelo homem, com o próprio ato de viver, de se tornar homem e de se educar para uma vida plena. A educação idealizada por ele objetiva a promoção do homem e deve estar adequada à realidade do povo. (SCALCON, 2008, p. 92).

A teoria histórico-crítica ressalta a função e a natureza da educação como aspectos que justificam a importância de sua existência e das instituições transmissoras de conhecimento - escolas. Nela, a educação tem natureza de trabalho não-material, uma vez que utiliza ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, entre outros para a realização de sua função, que é a de sistematizar e socializar os saberes objetivos produzidos e acumulados pela humanidade. As novas gerações têm contato com esse saber objetivo e sistematizado através da escola, que procura realizar a transmissão do conhecimento, por meio da atividade mediadora que é inerente à prática educativa, uma vez que influencia a realidade em que está inserida e é também por ela influenciada (SCALCON, 2008, p.4). Além disso, essa prática é

determinante para que o sujeito possa participar de sua sociedade, podendo ter acesso aos direitos mínimos que lhe permitam ter uma vida digna.

Por “compreender a educação como setor fundamental para todo o desenvolvimento que preconize o homem como sujeito central” (SCALCON, 2008, p. 92), a teoria histórico-crítica prevê a ele um desenvolvimento social global, “dependente da educação, ao mesmo tempo em que a educação é entendida como condicionada à realidade, principalmente por sua estrutura política” (Idem, *Ibidem*). Para isso, é preciso considerar o homem na inteireza de suas dimensões física, biológica, psicológica e cultural, sendo, por essa configuração, o agente dentro do processo de transformação do meio em que vive, ao mesmo tempo em que é transformado por ele. Esse caráter dialético de mediação e de integralidade tanto do ser humano, quanto de sua realidade composta pelas relações sociais e suas contradições, comportam os ideais da educação integral.

A concretude desses ideais está presente quando se compreende a prática da teoria educacional histórico-crítica, explicitada a partir de cinco passos definidos por Saviani como: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social novamente. A prática social refere-se ao relacionamento entre os agentes do cenário escolar: professor que é visto como alguém que aprende ao mesmo tempo em que ensina; aluno, que é aquele que tem um nível de conhecimento sincrético¹⁶ ainda desarticulado. Essas relações obviamente estão inseridas em um contexto social, que apresenta em escala menor, os problemas oriundos da sociedade macro. Isso requer atividades de questionamento, de análise crítica, de avaliação e de busca de soluções práticas para os problemas identificados. Após esse contato teórico, emerge a

¹⁶ Conhecimentos de diversas áreas.

necessidade de busca por instrumentos que sirvam de apoio para a resolução do problema apontado, a partir da integração entre a teoria e a prática, que dará origem ao processo de catarse, o qual, de acordo com Saviani, trata-se do passo mais importante dentro do processo educativo, por ser o momento em que o sujeito constitui sua autoconsciência, passando do movimento da síncrese para a síntese. Tendo essa consciência de si próprio dentro de sua realidade social, o aluno passa a ter uma visão mais organizada e mais precisa dos problemas e da prática social que está posta como pano de fundo para os conteúdos sistematizados pela escola e socializados de forma mediada através da educação (integral). A prática social é, portanto, o ponto de partida e o ponto de chegada nesse processo, tendo importante destaque pelo seu caráter dialético com a educação (SCALCON, 2008, pp. 123 a 125).

Considerando o aluno como um ser global, a perspectiva histórico-crítica concebe a sistematização e a socialização do conhecimento a partir das relações entre a teoria e a prática, em um modelo educacional que chama para si a concepção de educação integral, ressaltando “a especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elementos necessários ao desenvolvimento cultural, que concorrem para o desenvolvimento humano em geral”. (SAVIANI, 2008, p. 103).

1.5. Educação integral em tempo integral: relação de complementaridade necessária

Cavaliere afirma que é necessário compreender o caráter relativo e contingente do tempo escolar, que se constitui como um conjunto de relações

entre diferentes dimensões que compõem um determinado contexto, para poder, dessa forma, compreender sua própria gênese. (2007, p. 1018).

De acordo com ela, o tempo escolar sofre mudanças durante todo o século XX, se reconfigurando em função de novas estruturas sociais, principalmente, do advento “da escolarização das massas, do ingresso das mulheres no mercado de trabalho, da eliminação do trabalho infantil e da regulamentação das relações de trabalho”. (2007, p. 1018). Percebe-se, desta forma, que o tempo escolar se molda a cada fase da história humana, atendendo a “diferentes interesses e forças que sobre ele atuam”. (CAVALIERE, 2007, p. 1018). A autora argumenta que

Essa característica constitutiva complexa dá ao tempo escolar uma dimensão que nos impede de com ele lidar de forma meramente administrativa ou burocrática, sendo a sua transformação o resultado de conflitos e negociações. (2007, p. 1019).

Para ela, a articulação entre tempo, espaço e agentes escolares e uma forte ampliação quantitativa dos mesmos, podem proporcionar o

fortalecimento de suas capacidades como agência de socialização e de difusão cultural, entretanto, nenhum deles tem valor em si mesmo e só adquirem sentido educativo quando articulados em um projeto que formule os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir, compreendendo seus limites e contradições e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais. (CAVALIERE, 2009, p. 51).

A ampliação da jornada escolar não pode ser confundida com educação integral. Ao contrário, são as práticas dialéticas entre o tempo integral e a concepção de educação integral que se configuram como proposta efetivamente de formação completa do ser humano. Sem dúvida, a concepção de educação integral pressupõe um tempo ampliado para assegurar que os cinco passos, apresentados por Saviani, aconteçam de maneira assertiva, garantindo o desenvolvimento da integralidade humana.

De acordo com Maurício,

é necessário tempo (na escola) para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania numa sociedade complexa como a brasileira do século XXI. Ninguém adquire hábitos de higiene sem praticar: é necessário tempo para escovar os dentes; é necessário tempo para fazer leitura crítica das imagens veiculadas pela televisão; é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões de sala de aula. (2009, p. 55).

Em vista disso, a proposta de ampliação do tempo escolar somente se justifica se houver uma reorganização de suas atividades levando em consideração o aspecto histórico-social do qual emerge e a mediação do conhecimento às novas gerações, pois o tempo integral não garante, por si só, um atendimento de qualidade, que promova a educação integral. Cavaliere aponta que, “a forte presença dos esportes, das artes e de atividades culturais na escola exige uma organização flexível do tempo, pois essas atividades constantemente invadem os limites dos horários rigidamente determinados”. (2002b, p. 13). De acordo com a pesquisadora é necessário uma organização flexível, que tenha objetivos claros em relação ao desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico.

Cavaliere destaca que grande parte da literatura especializada nessa temática, tem sido produzida considerando a análise do aumento do tempo de escola como um dos elementos internos constitutivos da vida escolar, que influenciam diretamente no desempenho dos alunos. Ela revela que, nesses estudos, o tempo é medido de formas diversas: anualmente, semanalmente, por aula, diariamente, férias, entre outras, e, que, existe a constatação de que “a maior duração do tempo letivo apresenta incidências de relações positivas com o rendimento dos alunos”. (2007, p. 1019). Destarte, ao relacionar o tempo integral ao desempenho escolar de forma positiva, as políticas de promoção do tempo integral são encorajadas e motivadas. (CAVALIERE, 2007, p. 1021).

Na prática, o atendimento integral tem sido organizado em duas vertentes: uma que reorganiza o tempo e os espaços da própria instituição escolar, onde o aluno permanece por um tempo maior, garantindo “melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação”. (CAVALIERE, 2007, p. 1029). A outra forma articula outras instituições sociais que atendem o aluno integral, prioritariamente, fora do ambiente escolar. (CAVALIERE, 2009, p. 52). Este último formato seria garantido por meio de ações diversificadas geradas a partir de ações entre os diversos setores da sociedade (governamentais e não-governamentais). A autora destaca que, no formato em que o aluno realiza atividades diversas fora do contexto escolar, fica prejudicada a “manutenção de uma referência tanto para o aluno, como para a proposta pedagógica”. (2007, p. 1030). A escolha entre esses modelos deve ser realizada

com base em realidades específicas dos níveis da administração pública que os coordenam – governos federal, estaduais ou municipais – em suas possibilidades políticas e de infra-estrutura, mas também pode representar, (...), correntes de pensamento divergentes em relação ao papel do Estado e da instituição na sociedade. (CAVALIERE, 2009, p. 52).

A função social da escola como Saviani explicita em sua teoria e como está posto na concepção de educação integral, pressupõe um trabalho diferenciado no aspecto temporal e na organização da vida escolar como um todo. Além disso, apresenta “desafios ao nível microssocial onde se desenvolvem processos de produção cultural que, mesmo balizados pela visão de mundo dominante, muitas vezes a subvertem” (CAVALIERE, 2002b, p.13). Ainda segundo Cavaliere,

isso localiza as potencialidades transformadoras da instituição escolar em sua experiência vivida, em seus processos culturais internos, entre os quais, a experiência de uma vivência coletiva intensificada pela jornada integral e por uma outra racionalidade organizacional do tempo (Id., ib., p. 13).

Trata-se, pois, da análise crítica das potencialidades e limites da escola, visando uma adequação ou, até mesmo, uma reinvenção de seu papel como instituição social, o qual deveria ser o de minimizadora das desigualdades sociais.

Afora esse caráter condicional, é necessário considerar a correlação entre teoria e prática que está pressuposta na ação educativa. Saviani afirma que essa ação “desenvolve-se a partir de condições materiais e não-materiais” (2008, p. 107). As condições materiais referem-se à prática pedagógica que, de acordo com o autor, fundamentam a concepção pedagógica histórico-crítica.

Esse caráter dialógico entre teoria e prática se faz imprescindível

quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformadora à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação [...]. (SAVIANI, 2008, p. 107).

Compreendendo-se os limites da educação, é possível traçar formas de superação dos mesmos, através da reformulação de procedimentos, metodologias e práticas relacionadas à organização espacial, temporal e sistêmica da escola.

Para Cavaliere,

Construir uma escola a mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores. Implicará, principalmente, melhor definição de sua identidade institucional. Essa melhor definição requer seu fortalecimento como local público destinado a garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças e jovens brasileiros (2009, p. 61).

Nesse sentido, o tempo ampliado configura-se como um aliado para a educação integral considerada a partir dos pressupostos da perspectiva histórico-crítica, na busca pelo desenvolvimento global das novas gerações, através de

ações pedagógicas balizadas por uma nova reorganização das instituições escolares brasileiras.

Cabe ressaltar ainda que a prática da educação integral não deve ser vista como apenas uma reorganização dos espaços escolares, ou como a implantação de atividades no contraturno. Como argumenta Cavaliere, “caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação” (2007, p. 1020), e não como deveria ser: a busca por uma nova construção escolar que desenvolva atividades educativas promotoras da educação integral, atendendo à flexibilidade necessária a cada contexto e adequando seus espaços, agentes e tempo em prol da mediação do conhecimento às novas gerações.

Como indica Arroyo (2002),

é preciso convergir, para o seio dessa proposta, o diálogo numa rede de coletivos de ação para reeducar a gestão política dos sistemas escolares e de seus quadros, criando, inclusive, um sistema de comunicação com estudantes, profissionais da área de educação, professores, gestores de áreas afins e outros parceiros, para troca de informações, acompanhamento, dentre outras demandas. Isso tudo implica assumir uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto político e pedagógico que contemple princípios, ações compartilhadas e intersetoriais na direção de uma Educação Integral. (apud MEC, 2009b, p. 29).

As diretrizes para a implementação desse modelo educacional precisam ser discutidas no bojo de cada realidade em que será implementado. Todos que compõem a comunidade externa e a interna são atores importantes desse cenário e devem assumir seus papéis com responsabilidade, comprometimento e crença de que as práticas de uma educação integral em tempo integral podem contribuir significativamente para que as novas gerações tenham chances de acesso qualitativo e mais igualitário ao acervo cultural que tem direito como seres humanos.

Entretanto, a base para essas discussões não devem ficar restritas ao presente, pois a influência exercida pelas experiências construídas no passado configuram-se como pano de fundo conferindo sustentabilidade às intenções dos novos projetos. Conhecer e refletir sobre o que já existiu acerca dessa temática e, principalmente, quais ideologias assumiram para si esse modelo educacional, clarifica a definição dos limites e das possibilidades dos contextos atuais.

CAPÍTULO II
GESTÃO ESCOLAR: O COORDENADOR
PEDAGÓGICO

Este capítulo discutirá a importância da gestão escolar para as escolas de tempo integral e, mais especificamente, do coordenador pedagógico como mediador da práxis docente nesses contextos. Para tanto, apresentará alguns aspectos da trajetória histórica desse profissional e da definição de sua identidade, além de relacionar o conceito de mediação (Vygotsky) e de práxis (Vázquez e Kosik) ao trabalho desse sujeito.

2.1. Gestão: papel determinante no contexto escolar

A escola de Ensino Fundamental em tempo integral alicerçada por ações pedagógicas que objetivem educar o ser humano em suas multidimensões, ou seja, em sua integralidade, tem como condição imprescindível o entendimento da

educação como atualização histórica do homem [...], embora não suficiente, para que ele, pela apropriação da cultura, produzida historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social, parece justo admitir que a escola fundamental deva pautar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão: individual e social. (PARO, 2007, p. 16).

De acordo com o autor, através da dimensão individual, o homem acessará os conhecimentos construídos e acumulados historicamente. Nesta esfera, o individual trata da apropriação dos conhecimentos acumulados nesse acervo, com a finalidade de dominá-los para sua atuação como ser social em um contexto determinado. Nessa medida, tal dimensão está dialeticamente atrelada ao caráter social da formação integral, em que o homem deve posicionar-se de tal maneira em sua sociedade, que o permita agir sobre ela, transformando-a em benefício do coletivo.

É importante ressaltar que a formação integral deve atender à esfera do tempo presente, que revela urgências da vida que está sendo vivenciada no agora de cada aluno dentro da escola.

Whitehead afirma que a mente do educando está em atividade constante e que as capacidades devem ser valorizadas, estimuladas e exercidas imediatamente, sem esperas ou adiamentos. De acordo com ele, a vida não pode ser adiada “até que tenha sido aguçada”. (1969, p. 18).

Paro complementa essa ideia argumentando que “é preciso fazer o aprendizado interessante, renunciando à prática antiquada e ineficaz de fazer belos discursos sobre a importância de aprender para o futuro”. Para ele, “as crianças têm direito de viver agora, não apenas no futuro.” (2007, p. 60).

Essa urgência do direito ao ensino que compreende o ser humano em suas necessidades presentes, consubstancia a função da escola que, nesse sentido, configura-se como agência educativa legitimada pela concepção de educação como apropriação da cultura pelo homem, constituindo-se, por sua vez, como ser histórico-social. (PARO, 2007, p. 33). Certamente, essa concepção ancora práticas pedagógicas que abrangem a formação do ser humano em sua integralidade e que, obviamente, não acontecem ao acaso, pois necessitam de um conjunto de condições físicas, materiais e humanas para comporem um contexto que apresente, minimamente, os elementos básicos para a existência de um processo de ensino e de aprendizagem efetivo, transformador e promotor do modelo de educação integral em tempo integral.

Nesse sentido, se faz importante considerar as práticas escolares contidas em um cenário onde diversos atores se envolvem e, cujas relações, embasem e promovam a educação integral em tempo integral. (PARO, 2007, p. 27).

Dentre os diversos atores que se envolvem nas práticas educativas, estão aqueles que constituem a gestão escolar¹⁷, que está dividida em dois núcleos fundamentais – didático-pedagógico e administrativo - cuja relação dialética, qualifica (ou não) suas práticas educativas. As funções de cada um deles centram-se mais nos aspectos relacionados ao seu enfoque, sem, contudo, deixar de considerar que é na intersecção dessas duas esferas que se apresentam as relações sociais que compõem o contexto escolar de maneira geral. A articulação desses núcleos dimensiona e direciona as práticas educativas ao encontro do que está posto no Projeto Político Pedagógico, legitimando, assim, as atividades realizadas no espaço escolar. De acordo com Alonso,

o termo gestão implica desconcentração de poder, compartilhamento, e permite a criação de mecanismos de participação adequados à situação e ao projeto. A gestão escolar é pensada, hoje, como um trabalho em equipe, onde o diretor assume o papel de coordenador ou articulador, identificando-se com o grupo. Da mesma forma, o supervisor, por trazer uma contribuição pedagógica importante para a escola, torna-se um elemento fundamental para a gestão escolar. (2002, pp. 176 e 177).

Por certo, a participação dos atores¹⁸ envolvidos na gestão escolar confere à realidade de cada instituição uma determinada identidade, cujas especificidades dependerão “da anatomia das práticas pedagógicas e das demais relações sociais que acontecem no dia-a-dia da escola”, desvelando, dessa maneira, o modo de compreensão de seus problemas, a consideração de suas virtudes, bem como a avaliação de seus limites e de suas possibilidades. (PARO, 2007, p. 27). Cada um dos agentes educacionais é importante para o trabalho educativo, sendo suas concepções, interesses, expectativas e experiências

¹⁷ Segundo Alonso, “gestão é o todo do processo de organização e direção da escola, produto de uma equipe, que se orienta por uma proposta com base no conhecimento da realidade, a partir do qual são definidos propósitos e previstos os meios necessários para a sua realização, estabelecendo metas, definindo rumos e encaminhamentos necessários, sem, entretanto, configurá-los dentro de esquemas rígidos de ação, permitindo alterações, sempre que necessário”. (2002, p. 176).

¹⁸ O núcleo gestor didático-pedagógico de uma escola é composto pelo diretor, coordenador pedagógico e orientador educacional.

condicionantes para a adesão (ou não) aos pressupostos do Projeto Político Pedagógico da escola em que estiver inserido. Sobre isso Paro argumenta que “parece evidente, portanto, a importância determinante da adesão dos agentes escolares a quaisquer propósitos que se pretenda atingir por meio da prática escolar”. (2007, p. 29).

Na perspectiva das políticas educacionais, é possível afirmar que sua efetivação está, em grande medida, circunscrita à identificação dos agentes com os objetivos e concepções intrínsecos a elas, assim como, a análise dos limites e das possibilidades do contexto, a fim de propor ações capazes de alterar a realidade escolar em função de uma política que reorientará suas práticas.

Esse comprometimento gerencia as práticas educativas em função das determinações das políticas educacionais. Paro afirma ser preciso, sobretudo, compreender a forma como “a organização didático-pedagógica e a estrutura administrativa da escola condicionam a prática escolar e a efetiva realização de seus objetivos”, pois, quanto mais coerente for a relação entre o que é proposto e o que é praticado, maiores serão as condições favoráveis à realização de políticas como a de incentivo do modelo de educação integral em tempo integral. (2007, p. 30).

Azanha pondera que,

enfim, a melhoria de ensino é sempre uma questão institucional e uma instituição social, como é a escola, é mais do que a simples reunião de professores, diretor e outros profissionais. A escola, ou melhor, o mundo escolar é uma entidade coletiva situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança. Esse mundo é um conjunto de vínculos sociais frutos da aceitação ou da rejeição de uma multiplicidade de valores pessoais e sociais. (1998, pp. 19 e 20).

Como entidade coletiva, a escola se constitui como um espaço de convivência marcado pela dinamicidade das relações sociais. Segundo Paro, é

preciso haver um grande esforço dos agentes escolares para que seja constituída uma estrutura organizacional facilitadora do trabalho de todos. (2007, p. 106). Nesse sentido, o comprometimento e a participação dos agentes escolares são dimensões imprescindíveis a uma escola que pretenda desenvolver um ensino de qualidade formador da integralidade humana.

2.2. A gênese do trabalho do coordenador pedagógico

A função do coordenador pedagógico¹⁹ tem sua gênese marcada pelo caráter de fiscal e de controlador que lhe foi imputado ainda quando era nomeado de inspetor escolar ou de supervisor. No Brasil, a partir de 1570, com o Plano Geral dos jesuítas que adota o *Ratio Studiorum*²⁰, traz a ideia de supervisão, subjacente na função do prefeito dos estudos, a quem cabia a tarefa de fiscalizar se o trabalho educativo estava sendo realizado conforme todas as suas regras regulamentadoras. (SAVIANI, 2002. pp. 20 e 21). Mais tarde, a partir “da reforma pernambucana de 1928, redigida por Carneiro Leão”, que determina a separação do trabalho administrativo e do técnico-pedagógico em dois setores organizacionais dos contextos escolares, ficam definidas as funções do supervisor no âmbito de sistema e no âmbito escolar, o qual passa a receber o nome de coordenador pedagógico, por assumir, predominantemente, o papel de orientador pedagógico e de estímulo à competência técnica dos professores. Essa remodelação se dá pela importância de ter agentes capazes de executar as

¹⁹ Na pesquisa realizada sobre a formação e a função do coordenador pedagógico, percebeu-se que a nomenclatura “supervisor” abarca um conjunto de termos, dentre os quais estão o coordenador pedagógico e o supervisor pedagógico. Tendo em vista que a nomenclatura utilizada atualmente para designar este profissional é de coordenador pedagógico ou de professor coordenador pedagógico, optou-se por adotar o termo coordenador pedagógico para referenciar os sujeitos deste estudo como um padrão para a designação dessa função.

²⁰ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítas. Sustentava a educação jesuítica e ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas.

propostas, programas e/ou planos educativos partindo do pressuposto de que com foco específico de trabalho, a possibilidade de realização de ações qualitativas, em prol de alguma proposta, seria maior. (SAVIANI, 2002, pp. 26 e 27).

De acordo com Saviani, o ideário escolanovista contribuiu também para a definição e o reconhecimento da importância do trabalho desse profissional, uma vez que trouxe para o contexto escolar

maior valorização dos meios de organização dos serviços educacionais, tendo em vista a racionalização do trabalho educativo, que ganham relevância os técnicos, também chamados de especialistas em educação, entre eles, o supervisor. (2002, p. 27).

O coordenador pedagógico passa a ter um foco de trabalho voltado para as necessidades oriundas das relações de ensino e de aprendizagem que não se esgotam apenas no olhar fiscalizador de uma “super-visão”, mas que requerem um olhar compreensivo, empático e mediador.

A formação do coordenador pedagógico ficou sob incumbência do curso de Pedagogia, que foi criado a partir da implantação das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, determinada “no âmbito das reformas Francisco Campos, pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931”. (SAVIANI, *ib.*, p. 28).

Apesar de, na prática, já haver reconhecido a necessidade de um trabalho voltado para os aspectos específicos da área pedagógica, a formação dos chamados técnicos em educação, feita pelo curso de Pedagogia, era bem genérica e assim continuou até os anos 60, quando foi “aprovado o Parecer nº 252 de 1969, que reformulou os cursos de Pedagogia”, reorganizando-os

na forma de habilitações, que, após um núcleo comum centrado nas disciplinas de fundamentos da educação, ministradas de forma bastante sumária, deveriam garantir uma formação diversificada numa função específica da ação educativa. Foram previstas quatro habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação [...]. (SAVIANI, 2002, p. 29).

Busca-se, assim, formar os técnicos da educação para suas funções inerentes ao processo pedagógico ou administrativo, pois havia uma necessidade latente imposta pelo contexto social da época, que valorizava, segundo Saviani, “a eficiência e a produtividade do processo educativo”. Dessa forma,

o curso de Pedagogia, organizado na forma das habilitações, teria o papel de formar os técnicos requeridos pelo processo de objetivação do trabalho pedagógico em vias de implantação. Com isso abria-se o caminho para o reconhecimento profissional da atividade do supervisor no sistema de ensino. (SAVIANI, 2002, p. 30).

De acordo com Saviani, essa estrutura do curso de Pedagogia, decorrente da Lei nº 5564, de 21 de dezembro de 1968 e, mais tarde, do Parecer nº 252/69,

abria, pois, claramente a perspectiva de profissionalização da supervisão educacional [...]. Com efeito, estavam preenchidos dois requisitos básicos para se constituir uma atividade com o status de profissão: a necessidade social, isto é, um mercado de trabalho permanente representado, no caso, por uma burocracia estatal de grande porte gerindo uma ampla rede de escolas; e a especificação das características da profissão ordenadas em torno de um mecanismo, também permanente, de preparo dos novos profissionais, o que se traduziu no curso de Pedagogia reaparelhado para formar, entre os vários especialistas, o supervisor educacional. (SAVIANI, 2002, p. 31).

Depois disso, a partir dos anos 80, surgem movimentos de reflexão sobre a estrutura do curso de Pedagogia e suas habilitações, que levam

algumas Faculdades de Educação, por influência de pesquisas, debates em encontros e indicações do movimento nacional pela formação do educador, suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar, etc), para investir num currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso do magistério. (LIBÂNEO, 1999, p. 38).

As diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, em seu Art. 4º instituem que

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 2).

De acordo com Libâneo, a atuação do coordenador pedagógico dentro da escola é garantida pela necessidade de apoio ao desempenho dos professores em suas práticas educativas, que envolvem questões de conteúdo, métodos, técnicas, “análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho em sala de aula”. (1999, p. 54). Segundo o autor, a coordenação das atividades pedagógicas²¹ dos professores é uma tarefa complexa que requer “habilidades e conhecimentos especializados, tanto quanto se requer por parte do professor conhecimento especializado da matéria que leciona”. (LIBÂNEO, 1999, p. 54). O domínio desse conhecimento, bem como sua incessante busca, confere intencionalidade ao trabalho do coordenador pedagógico, uma vez que se apropria com maior plenitude dos conhecimentos que embasam e dão sentido às práticas educativas, tornando possível a ele, fazer escolhas que melhor conduzam o trabalho do professor.

Rangel descreve como funções do coordenador pedagógico as ações de

prever e prover momentos de integração do trabalho entre as diversas disciplinas, numa mesma série, e na mesma disciplina, em todas as séries, aplicando-se a diferentes atividades, a exemplo da avaliação e elaboração de programas, de planos de curso, da seleção de livros didáticos, da identificação de problemas que se manifestam no cotidiano do trabalho, solicitando estudo e definição de critérios que fundamentem soluções. (2002, p. 77)

Libâneo afirma que o coordenador pedagógico é imprescindível para garantir ao contexto escolar atividades educativas de qualidade, através da articulação e da integração do trabalho pedagógico e didático, que englobam

a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula numa

²¹ Tais atividades referem-se às relações empreendidas pelos seguintes elementos: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que estão inseridas. (LIBÂNEO, 1999, p. 30).

relação interativa e compartilhada com o professor e os alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento de necessidades ligadas ao ensino e aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem. (2002, p. 74).

De acordo com Christov, a função essencial do coordenador pedagógico é a de formador em serviço dos professores, em virtude da própria dinamicidade do saber e do fazer humano que se transformam constantemente, e que, por isso, precisam ser renovados, transformados e ampliados em todo o tempo. (2003, p. 9). Para Placco essa atribuição de formador requer do coordenador pedagógico conhecimento e crítica sobre as teorias e sobre a sua prática, que conduza a um entendimento sobre a prática escolar, revelando as contradições existentes entre “aquilo que é proposto como fundamento teórico e a prática cotidiana das escolas”, assim como, “deve gerar questionamentos nos valores e crenças dos professores, em geral, dados como definidos e definitivos”, que certamente movimentará os saberes e os fazeres em vigência, gerando “dúvidas em suas certezas, rupturas em seu pensamento e em sua ação, de modo que as contradições gerem sínteses provisórias e provocativas de movimentos da consciência”. (PLACCO, 2003, p. 59). Como objetivo dessa ação formadora, Placco revela que está a construção do professor como pessoa inteira, além de mobilizá-lo para participar mais efetivamente nos movimentos e na gestão da própria escola. (PLACCO, 2003, p. 59).

A formação em serviço, com atividade intencional, traz em seu bojo toda a complexidade das relações humanas, buscando formar os sujeitos de um determinado contexto social, em sujeitos transformadores de si próprios e da realidade que o circunda. (PLACCO, 2003, p.59).

Por certo, o coordenador pedagógico, como um dos atores do contexto educacional, tem papel decisivo na implantação de políticas educacionais.

Entretanto, para isso, ele precisa ser conhecedor dos pressupostos que balizam a proposta, bem como compreender os limites e as possibilidades que a realidade apresenta como condições fundamentais para prováveis mudanças que possam ser trazidas pela nova política.

2.3. Coordenador pedagógico: mediador da práxis docente

Ser um profundo conhecedor das orientações e dos pressupostos teóricos que norteiam o modelo de educação integral em tempo integral, não basta para uma atuação que contribua para sua implantação e, conseqüentemente, para a práxis docente. É preciso mediar esse conhecimento para todos os demais agentes da escola, em especial, para os docentes que serão os promotores das ações de desenvolvimento da integralidade dos alunos.

A práxis docente envolve os âmbitos da teoria e da prática relativas ao seu campo de trabalho, pois é inerente à função docente o domínio de determinadas teorias que servem como paradigma para o planejamento das ações educativas em sala de aula. Estas ações práticas, por sua vez, refletem a maneira como foram pensadas, porém, reelaboram-se por meio das relações sociais que compõem o espaço sócio-histórico. O caráter dialético que permeia a práxis docente pressupõe uma atividade consciente, conduzida por objetivos claros e intencionais. De acordo com Vázquez (1986), "(...) é preciso concluir que a atividade própria do homem não pode reduzir-se a sua mera expressão exterior, e que ela faz parte essencialmente da atividade da consciência". (p.191). Dessa forma, não basta deter o conhecimento técnico. É preciso que o docente tencione atingir um determinado ponto real e que, para isso, ele planeje, execute e, depois, reflita sobre o que foi idealizado e o, de fato, aconteceu na prática.

Vázquez afirma que,

O conhecimento humano integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior e sua própria natureza. Mas o conhecimento não serve diretamente a essa atividade prática, transformadora, ele se põe em relação com ela através das finalidades. (1986. p. 192).

A finalidade constitui-se como determinante entre teoria e prática, tornando-se o elemento que confere legitimidade ao ato docente. Segundo Vázquez (1986), “a relação entre o pensamento e a ação requer a mediação das finalidades que o homem se propõe”. (p. 192). Portanto, o desejo de realização embasado na esfera teórica fica, obrigatoriamente, condicionado ao conhecimento “de seu objeto, dos meios e instrumentos para transformá-lo e das condições que abrem ou fecham as possibilidades dessa realização”. (VÁZQUEZ, 1986, p. 192).

A práxis docente, assim como a de outros sujeitos do cenário escolar, é fundamental porque produz uma realidade que atende às necessidades das novas gerações, além de ser através dela que esse profissional “se produz, forma ou transforma a si mesmo”. (Id., lb., p. 198).

Sobre isso, Kosik afirma que

A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que *cria* a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). (2002, p. 222, grifos do autor).

Pela práxis o homem estabelece relação com a sociedade em sua totalidade, encaixando-se como uma peça fundamental em uma engrenagem maior que move a própria humanidade em um determinado recorte histórico-social.

A práxis docente pode e deve ser mediada, no contexto escolar, também pelo coordenador pedagógico. Entretanto, não é possível falar em mediação sem resgatar esse conceito na gênese da perspectiva histórico-cultural,

que trouxe uma profunda contribuição para as discussões sobre educação. Essa teoria vem do campo da psicologia e foi desenvolvida pelo soviético Lev Semyonovich Vygotsky, que, embora tenha tido uma vida curta²², deixou um legado teórico vasto e precioso, que transformaria as pesquisas e estudos psicológicos, sobretudo por conceber o homem como

um ser histórico que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. Mais do que isso, é um homem que se diferencia como espécie pela capacidade de transformar a natureza através do seu trabalho, por meio de instrumentos por ele mesmo criados e aperfeiçoados ao longo do desenvolvimento histórico humano. (SCALCON, 2002, p. 51).

Essa relação dialética do homem com seu meio sociocultural, o marca desde seu nascimento. Ao mesmo tempo em que o ser age sobre o meio transformando-o através de suas ações, em prol das necessidades de um contexto sócio-histórico determinado, ele também é transformado pelas influências desse mesmo meio. Entretanto, essa relação não se dá ao acaso, de forma direta, sem nenhum tipo de interferência. Ao contrário, ela é determinada pelos instrumentos que medeiam o contato do homem com o mundo.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

O instrumento regula as ações humanas (atividade externa) sobre os objetos que compõem o mundo, mas não regula as ações do homem sobre ele próprio. O elemento mediador dessa ação é o signo²³, isto é, o significado atribuído pelo homem a tudo aquilo que compõe seu mundo, que se constitui como uma atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo. (Id., ib., p. 55).

²² Vygostky nasceu em 5 de novembro de 1896, em Orsha, na Bielorrússia e faleceu aos 37 anos, em 11 de junho de 1934, de tuberculose.

²³ Algumas vezes, o instrumento pode assumir função de signo quando tiver influência sobre o aspecto intrapessoal do homem.

A significação, ou seja, a criação e o uso de signos pelos homens se constitui nas relações interpessoais, reverberando nas relações intrapessoais. Smolka (2004, p. 42) explicita que, a utilização dos signos, em especial o da linguagem, capacita o ser humano a ações mais orientadas, planejadas, reguladas/reguladoras, transformadoras, significativas, promotoras de um conhecimento maior de si próprio, do outro e da realidade que o circunda.

Desse modo, o signo não é concebido numa relação “abstrata” entre signos [...]. Ele é concebido como produzido a partir de condições materiais de existência, resultante, portanto de relações sociais de produção. A significação é concebida como a produção material, de natureza social, de signos e sentidos. (SMOLKA, *ib.*, p. 43).

Ancoradas nas práticas sociais e nas experiências de cada indivíduo, as significações recebem compreensões distintas, que são marcadas pela multiplicidade de sentidos produzidos em cada contexto.

Seja pelos instrumentos ou pelos signos, a mediação ocorre do social para o individual, pois o homem constitui-se nas relações sociais travadas no contato com o outro, que, por sua vez, constitui-se também como mediador do conhecimento construído e acumulado ao longo da história humana. Scalcon afirma que “vale dizer, portanto, que na perspectiva histórico-cultural o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto a partir de ações socialmente mediadas”. (2002, p. 52). A mediação (através do uso de instrumentos, signos e do outro) torna-se, então, o elemento que inibirá os impulsos humanos diretos, gerando ações mais direcionadas e condicionadas a um caráter interativo.

O contexto escolar é imerso em relações sociais dinâmicas e intensas, que carregam as determinações de histórias de vidas diversas, cujas marcas configuram as ações de todos os agentes que nele atuam. Tomando o coordenador pedagógico como o sujeito que medeia a práxis docente, entende-se

que seu papel, assim como o de todos os outros agentes, é de extrema relevância. Segundo Marafon e Machado, toda a equipe pedagógica de uma escola deve se organizar

com ações específicas de profissionais construindo um trabalho pedagógico, o qual exige o estudo constante das teorias educacionais, das práticas educativas, da realidade dos educandos e de suas famílias e do contexto social marcado por rápidas transformações. (2005, p. 49).

Ainda segundo as autoras, esses profissionais devem ser

críticos, estudiosos da educação como processo histórico, com sólida formação, que abordem a educação e suas finalidades, as políticas educacionais, o projeto pedagógico, o planejamento educacional, o desenvolvimento bio-psico-social do educando, o processo de formação contínua dos profissionais da escola, dentre outros. (ib. p. 49).

Deste modo, fica evidente que o conhecimento sobre toda a realidade escolar e sobre os pressupostos e orientações oriundos da proposta de educação integral é primordial para o desenvolvimento da práxis docente. Isso não significa, entretanto, que o coordenador pedagógico seja capaz de, sozinho, modificar a realidade escolar em que está inserido, mas sim, que cada um nesse espaço precisa tomar para si os conhecimentos norteadores para uma atuação responsável e comprometida com a formação das novas gerações. Todos os agentes escolares têm um foco de conhecimento que, embora seja perpassado pela educação, é específico para os determinados campos de trabalho dentro da instituição escolar. O professor precisa conhecer muito sobre a área do conhecimento pela qual é responsável, bem como é seu dever compreender as teorias da aprendizagem condutoras de sua didática. O coordenador pedagógico, por sua vez, deve ter um escopo de conhecimento diferenciado, que se articula com o do corpo docente, produzindo ações de mediação capazes de contribuir com o desenvolvimento de uma práxis de qualidade.

Orsolon afirma que as ações do coordenador pedagógico são balizadas pelo saber fazer, saber ser e saber agir, envoltos nas dimensões

técnicas, interativas e políticas, imersas nas relações dialéticas e dinâmicas com os docentes. Esse processo apresenta duas dimensões: a intrapessoal e a interpessoal. De acordo com a autora, “esse movimento é gerador de nova consciência, que aponta para novas necessidades, gera novas interrogações, propicia novas construções e novas transformações”. (Id., 2003, pp. 19 e 20). É necessário ter intencionalidade nas dimensões do ser, do saber e do fazer como atuação profissional do coordenador pedagógico que

medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões. Essa mediação pedagógica objetiva auxiliar o professor na visão das dimensões de sua ação, para que ele perceba quais os relevos atribuídos a cada uma delas e a postura daí decorrente. (id., ib., p 22).

Essa intencionalidade é exigida como condição para a atuação do coordenador pedagógico como mediador no contexto escolar, que precisa conceber sua prática em função de diversos aspectos, dentre os quais estão: a própria formação, concepções e valores; a realidade constitutiva do contexto escolar em que está inserido; os sujeitos desse contexto e, finalmente, as orientações e pressupostos que concebem a formação do ser humano em suas multidimensões.

A mediação, concebida a partir do conhecimento acima explicitado, permitirá ao coordenador pedagógico planejar suas ações com intencionalidade direcionada para o engajamento dos professores à perspectiva de educação integral, considerando um tempo também integral, pressupondo, portanto, práticas diferenciadas, cumulativas e interligadas, desenvolvendo, prioritariamente, o sentido de trabalho coletivo. Isso significa romper com o paradigma de repetição do modelo de Ensino Fundamental I em tempo parcial,

cujas práticas repercutem sobremaneira nas escolas que aderiram ao modelo de educação e tempo integral. Tarefa árdua a todos os agentes educativos e, em especial, ao coordenador pedagógico, que se vê dividido entre as tarefas tradicionalmente imputadas a ele e à urgência das novas demandas emanadas de um contexto diferente e, relativamente, novo.

Tais problemas são legitimados em função da própria formação do coordenador pedagógico que, historicamente, ainda não possui uma identidade definida. De acordo com Marafon e Machado, as reformulações feitas no curso de Pedagogia, no decorrer da História da Educação no Brasil, “têm sido limitadas e mesmo imprecisas em decorrência da complexidade do objeto de estudo da Pedagogia e do campo profissional”. (2005, p. 21). Além desse fator, outro complicador da prática de coordenação escolar advém do excesso de atribuições burocráticas e muitas outras que não lhes são inerentes que recaem sobre esse profissional.

Romper com o papel de supervisor, historicamente definido, se apresenta como uma das condições fundamentais para que o coordenador pedagógico possa, de fato, exercer sua função de mediador. A outra condição para esse exercício é a compreensão de que a gestão/coordenação de uma escola de educação e tempo integrais apresenta características, atores e objetivos diferenciados em relação à escola de tempo parcial. Souza afirma que dentre os maiores objetivos do tempo integral escolar é a busca por “melhores condições de acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, aperfeiçoar a capacidade dos estudantes na área da escrita, diminuir as desigualdades de acesso à cultura, esporte e lazer”. (2010, p. 59). De

acordo com a autora, a gestão desse modelo escolar é um grande desafio, que exige inovações, monitoramento e avaliação constantes.

O coordenador pedagógico no âmbito escolar, concebido como mediador da práxis docente, é um dos responsáveis pela formação dos professores ao longo do ano letivo, tendo como pressuposto para essa ação formativa, os norteadores que embasam o Projeto Político Pedagógico e a proposta de educação e tempo integrais. Esse processo reflexivo é tangenciado pelo caráter dialético das relações sociais historicamente marcadas e, claramente, determinado pela intencionalidade do ato educativo seja do professor ou do coordenador. Domingues afirma que

o projeto educativo da escola [...], tem um papel essencial na organização da instituição escolar e constitui-se no eixo do processo formativo centrado na escola. Essa compreensão deve considerar a complexidade do espaço escolar que é público e historicamente situado, cujas ações são conduzidas por seus profissionais, dentre eles o coordenador pedagógico. Assim, a formação contínua ganha diferentes sentidos e significados em função das diversas relações que o projeto educativo estabelece. (2009, p. 110).

Percebe-se, dessa forma, que a configuração do trabalho do coordenador pedagógico depende de diversos fatores de construção sócio-coletiva e, prioritariamente, de conhecimentos profundos e detalhados sobre a realidade escolar à qual pertence, a fim de ser capaz de fazer escolhas acertadas para o planejamento e execução de formações que conduzam o corpo docente de maneira coletiva, integrada e engajada na empreitada de implantação de uma política educacional e dos pressupostos contidos no projeto político pedagógico elaborado para uma realidade em particular.

2.4. O coordenador pedagógico e a escola de educação e tempo integral

A proposta de educação e de tempo integral apresenta-se como um desafio, pois, para ser empreendida, requer mudanças profundas nas políticas educacionais, nas condições de trabalho e na atuação dos diversos agentes escolares. Mudanças que transcendem a esfera individual e que, por isso, desembocam no âmbito do coletivo, valorizando as ações humanas em conjunto, no sentido de completude, de complementaridade e de integração das forças e responsabilidades individuais.

Afora a formação acadêmica, ressalta-se a relevância de o coordenador pedagógico ter de ser um profundo conhecedor dos limites e das possibilidades apresentadas pela realidade em que está inserido. Sendo possível, desta forma, viabilizar o conhecimento sobre os pressupostos constitutivos da educação integral, ajustados ao perfil dos professores e mediados por instrumentos e signos capazes de promoverem as transformações indispensáveis ao meio.

O coordenador pedagógico mediador da práxis docente em função da educação e do tempo integral chama para si a responsabilidade de atuação junto ao professor, recriando seu espaço e suas próprias ações em um movimento dialético, que intencione “romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares”, através da “elaboração de um projeto político-pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral [...]”. (BRASIL, 2009d, p. 32).

De acordo com o documento,

para implementar o projeto de Educação Integral e de tempo integral, é imprescindível a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes. Assim, a construção de uma proposta de Educação Integral pressupõe novos conteúdos relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito, à valorização das diferenças e à complexidade das relações entre a escola e a sociedade. Esses conteúdos, os tempos e espaços escolares, suas interações com as

subjetividades e práticas e as diferentes etapas e modalidades de ensino ensejam a articulação com os projetos político-pedagógicos. Trata-se de tarefa a ser empreendida, tanto pelos cursos de formação inicial e continuada, quanto pelos sistemas e pelas próprias escolas. (BRASIL, 2009d, p. 37).

A formação continuada tanto do coordenador pedagógico, quanto dos demais agentes escolares, assume fundamental importância no contexto de educação e tempo integral. Garrido afirma que o trabalho do coordenador pedagógico é essencialmente de formação continuada em serviço, pois ele subsidia e organiza as discussões e reflexões dos docentes, conduzindo-os a um conhecimento maior sobre o contexto escolar em que atuam, assim como sobre suas próprias ações. Segundo ela, é importante promover “a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, [...] propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas”. (2003, p. 9).

Essa tarefa formadora objetiva compreender os limites e possibilidades do contexto escolar, visando à elaboração, em conjunto com os docentes, de ações coerentes com o projeto político-pedagógico²⁴. Vasconcellos argumenta que

é praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, a um leque de ações e intervenções e interações. (2009, p. 15).

Para o autor, ter um posicionamento bem definido é condição básica para a construção de uma nova identidade escolar, que colabore para avançar

²⁴ “O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definida, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir do posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. Enquanto processo, implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar o que se propõe a partir do que vem sendo; e vai além: supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado da análise dos resultados”. (VASCONCELLOS, 2009, pp. 17 e 18).

nas práticas educativas características de cada realidade. (Id., ib., p. 17). O que não é tarefa simples, uma vez que os comportamentos já cristalizados parecem tão normais, que condicionam ao estranhamento qualquer proposta nova, sinalizadora de mudanças. Garrido argumenta que

mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas. Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional. Mudar práticas implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes (professores, alunos, pais e a hierarquia do sistema escolar), originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes. Mudar práticas implica mudanças nas formas de relacionamento entre os participantes, e isso pode gerar desestabilidade na estrutura de poder, riscos de novos conflitos, desgastes e frustração para a comunidade escolar. Mudar práticas significa empreender mudanças em toda a cultura organizacional. (2003, p. 10).

O coordenador pedagógico mediador das práxis docentes em escolas de educação e de tempo integral precisa, desde sua formação inicial, ter contato com a análise e a compreensão das políticas educacionais dentre as quais está a de promoção da educação e do tempo integral, até a formação continuada, essencial para a práxis educativa. Isso não significa algo de especial no coordenador pedagógico que trabalha nesses contextos, mas sim que para cada contexto escolar há a necessidade de que a mediação ocorra com vistas à dinamicidade peculiar às relações sociais determinadas pela trama real de determinada realidade. Essa mediação selecionará instrumentos diferentes para socializar os conhecimentos aos alunos, considerando sua integralidade. Porém, manterá a identidade do coordenador pedagógico centrada na mediação da práxis docente, de forma similar em todos os outros contextos escolares.

CAPÍTULO III
O CAMINHO DA PESQUISA

A motivação para pesquisar sobre o coordenador pedagógico em um contexto peculiar e, relativamente novo no Brasil²⁵, encontra sua gênese justamente na necessidade de compreender e refletir sobre o seu papel de mediador da práxis docente, a qual está atrelada aos pressupostos contidos no Projeto Político Pedagógico e às regulamentações apresentadas pelas políticas educacionais, neste caso, da educação e do tempo integral.

A função de todos os agentes escolares é essencial para que o processo de ensino e de aprendizagem assegure a formação integral das novas gerações. Todos dentro do contexto escolar são corresponsáveis pelas práticas educativas, as quais devem expressar o posicionamento político-filosófico desses agentes, responsável pelas concepções de mundo, de homem, de sociedade e de educação que eles carregam e que se são expressas através da práxis.

Dentre esses agentes, o coordenador pedagógico, concebido neste estudo como aquele que, por meio da interação social, fará a mediação do Projeto Político Pedagógico aos professores, visando, assim, a práxis docente mais ajustada e intencional aos pressupostos de uma educação que considere o aluno como ser multidimensional.

Dada a importância desse sujeito para o contexto e para esta pesquisa, neste capítulo objetiva-se apresentar o caminho percorrido durante a investigação que o concebeu como mediador da práxis docente em escolas de educação e de tempo integral do sistema municipal de ensino de Indaiatuba, interior de São Paulo, detalhando as opções feitas e apresentando o *locus* selecionado para este estudo.

²⁵ As primeiras experiências de educação integral em tempo integral no Brasil estão localizadas na primeira metade do século XX (BRASIL, 2009, p. 15). Já na cidade de Indaiatuba, *locus* desta pesquisa, esse modelo teve início em 2001.

3.1. A metodologia desta pesquisa

Por sua natureza humana e social, o conhecimento produzido a partir desta pesquisa se coloca como um instrumento de contribuição para novas reflexões sobre esse enfoque temático, possibilitando redimensionamentos da função do coordenador pedagógico em contextos desafiadores como as escolas que adotam a perspectiva de educação integral em tempo também integral.

Para Santos, o conhecimento produzido a partir de pesquisas científicas na área das ciências humanas e sociais deve ser um instrumento de contribuição para uma vida decente dentro do seu contexto social. Segundo ele, a pesquisa nas ciências humanas e sociais “coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento” (2001, p. 37), seja como pesquisador ou sujeito pesquisado. De acordo com Minayo o individual e o coletivo se misturam no social, se transformando em realidade singular e rica por suas especificidades.

A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. [...]. Para isso ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações (2002, p. 15).

Essa centralidade no sujeito e em suas relações socialmente marcadas conduz este estudo pelo caminho da investigação qualitativa, a qual, Minayo caracteriza como sendo aquela que

se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (2002, pp. 21 e 22).

Com o objetivo de investigar o trabalho do coordenador pedagógico como mediador da práxis docente, optou-se pela metodologia qualitativa, como um guia para a realização de toda a pesquisa. Bogdan e Biklen explicitam que a investigação qualitativa abrange várias “estratégias de investigação que partilham determinadas características” (1994, p. 16), dentre as quais estão: o ambiente natural como fonte de dados; o pesquisador como principal instrumento; seu caráter descritivo; a relevância do processo em detrimento aos resultados; a tendência analítico-indutiva e, por fim, a importância que o significado assume para a abordagem qualitativa. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, pp. 47 a 51). Ainda segundo esses autores, os dados que forem recolhidos nesse tipo de pesquisa são denominados como qualitativos,

o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (Ib., p. 16).

Esse caminho metodológico privilegia a análise e a compreensão do comportamento pesquisado “a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Id. ib., p. 16), que são considerados pelo seu caráter integral, conformado por seus valores, crenças, concepções e expectativas. De acordo com Gamboa,

investigação significa a busca de algo a partir de vestígios. Como a investigação constitui um processo metódico, é importante assinalar que o método ou modo, ou o caminho de se chegar ao objeto, o tipo de processo para se chegar a ele é dado pelo tipo de objeto e não o contrário (...) (2008, p. 25 e 26).

Bogdan e Biklen afirmam que deve haver “um espírito prático na escolha do problema e das fontes de dados que fossem compatíveis com os recursos e competência” do investigador (1994, p. 89).

Assim, a metodologia e os procedimentos constituem-se como determinantes para o desenvolvimento desta pesquisa e foram selecionados em

função das indagações postas inicialmente e dos objetivos apontados, atendendo às necessidades específicas que este estudo requer. Dentre as diversas opções metodológicas, a que melhor serve aos objetivos desta investigação é o estudo de caso. Chizzotti afirma que,

os estudos de caso visam explorar um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico. O caso pode ser único e singular ou abranger uma coleção de casos, especificados por um aspecto ocorrente nos diversos casos individuais como, por exemplo, o estudo de particularidades ocorrentes em diversos casos individualizados (2008, p. 136).

Dessa forma, o caso a ser estudado pode ser um aspecto de uma situação ou fenômeno específico ou, como no caso desta pesquisa, a recorrência de um mesmo aspecto em mais de um contexto. Assim, o coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e de tempo integral foi um aspecto selecionado em três realidades escolares, sendo, portanto, comum aos três contextos. O foco da pesquisa detém-se, dessa forma, “em um coletivo de pessoas para analisar uma particularidade”. (CHIZZOTTI, 2008, p. 136). Apesar de cada escola selecionada apresentar uma realidade historicamente determinada, que é diferente das outras, o enfoque da investigação está no trabalho do coordenador pedagógico, que, certamente, carrega marcas de seu contexto, por isso apresenta características singulares. Entretanto, esse sujeito representa também um aspecto único dentro de sua realidade e, é para ele que esta investigação direciona seu interesse. Não se intenciona comparar os sujeitos pesquisados entre si, mas sim, analisar e compreender suas práticas sob o paradigma da mediação enquanto elemento necessário ao direcionamento da práxis docente.

Ludke e André (1986) apontam como características fundamentais ao estudo de caso: visar à descoberta, interpretar um contexto, retratar a realidade

de forma completa e profunda apresentando variedade de informações, representar diferentes e conflitantes pontos de vista e utilizar linguagem acessível para o registro do conhecimento produzido. Essas se constituem como o caminho metodológico direcionador das escolhas que instrumentalizaram todo o percurso desta investigação.

Ghedin & Franco advertem que

o método [...] indica a direção por onde ela (a pesquisa) caminhará, mas é somente depois do trajeto que se pode ter uma descrição mais rica e detalhada do processo de investigação. O método é sempre uma perspectiva de onde se parte que permite pressentir a chegada a algum lugar. Ele propicia o vislumbre de um percurso antes de chegar aos detalhamentos do caminho. Enseja a caminhada por determinada rota. Portanto, embora não possa ser exclusivamente definido antes do caminho, ele aponta sua direção. (2008, p. 27).

Pode-se dizer que o método, nessa perspectiva, configura-se como o processo de pesquisa e que, embora oriente todas as opções que devem ser feitas para se chegar aos objetivos propostos e responder provisoriamente ao problema gerador do estudo, estará delineado somente ao final da caminhada.

3.2. O *locus* da pesquisa

A cidade selecionada foi Indaiatuba, que localiza-se no interior do estado de São Paulo e que possui três escolas representativas do modelo educacional de educação e de tempo integral.

Indaiatuba, cujo nome significa grande quantidade de Indaiá, é a quarta maior cidade da Região Metropolitana de Campinas, possui 205 808 habitantes. Tem localização privilegiada, distando dez quilômetros do Aeroporto Internacional de Viracopos, além de apresentar boa infraestrutura e bons indicadores de qualidade de vida. Possui os anos iniciais do Ensino Fundamental municipalizados desde o ano de 1998, com escolas de tempo parcial. Já as

escolas que atendem os alunos em tempo integral foram implantadas a partir do ano de 2001, sendo a primeira delas a EMEB Prof. Antonio Luis Ballaminuti, localizada no Parque Residencial Indaiá, que foi criada como um projeto piloto desse modelo de educação e tempo integral.

A rede municipal de ensino conta hoje com três escolas que funcionam em tempo integral, onde o aluno, além de ter acesso ao currículo de base nacional comum no período da manhã, participa de projetos²⁶ variados no período da tarde. O turno escolar tem início às 7h e término às 16h, sendo que, no período compreendido das 7h às 12h os alunos têm aulas que atendem às áreas de conhecimento propostas pelo núcleo de base nacional comum. No período vespertino das 12h às 16h os mesmos alunos são divididos em turmas de vinte alunos em média, para participarem dos projetos – cada turma fica em uma única atividade por tarde, passando, assim, por cinco projetos diferentes durante a semana. Separados por uma hora de almoço, os dois turnos possuem docentes de tempo parcial. São os professores dos projetos que acompanham os alunos durante essa refeição orientando-os quanto à alimentação saudável, postura correta à mesa e escovação dentária. Após a escovação, as crianças participam de uma sessão de relaxamento e às 13h iniciam-se os projetos.

Até o ano de 2011, Indaiatuba contava com três escolas de tempo integral, as quais constituem o *locus* deste estudo investigativo. Além da citada anteriormente, as outras duas são: EMEB "Renata Guimarães Brandão Anadão", localizada no Jardim Morumbi e EMEB "Profª Sylvia Teixeira de Camargo Sannazzaro". Todas ficam em bairros periféricos da cidade, caracterizados como zona de risco.

²⁶ Aulas de violão, inglês, jogos de raciocínio, práticas de leitura, música e expressão corporal, artesanato, futebol, ginástica geral e rítmica, prática esportiva e educação ambiental.

O prédio onde a escola Ballaminuti está instalada sempre foi utilizado para o trabalho escolar integral, porém não foi construído para isso, tendo, por esse motivo, constantes reformas, em prol da adequação às necessidades das práticas educativas. Conta com salas de aula, salas ambiente para a realização dos projetos, refeitório, cozinha própria, biblioteca, área de terra para o projeto de educação ambiental e quadra poliesportiva coberta. Atende a 400 alunos com idade entre seis a dez anos, geridos por 33 professores, duas coordenadoras pedagógicas e uma gestora. Além desses colaboradores a estrutura escolar conta com o pessoal de secretaria, de inspetoria e de serviços gerais.

A escola Renata Guimarães funciona em um prédio mais novo e, por isso, já construído prevendo o trabalho em tempo integral. Apesar dessa melhor estruturação, esta unidade não conta com área de terra, por isso não desenvolve o projeto de educação ambiental. Atende cerca de 340 alunos, distribuídos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Compõem a equipe gestora da escola: uma diretora e duas coordenadoras pedagógicas.

Sylvia Sannazzaro é a escola mais nova. Iniciou suas atividades educacionais em 2010, no bairro Tombadouro, com a mesma estrutura da escola Renata. Possui uma gestora, duas coordenadoras e um corpo docente composto por 39 professores para atender a 308 alunos em período integral.

Dessa forma, o *locus* estava configurado e o aspecto a ser pesquisado em cada realidade definido como um estudo de caso.

3.3. O caminho metodológico escolhido

Partindo da proposição de investigar o trabalho do coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em três escolas representativas da

proposta de educação integral, define-se como objetivos específicos: i) conhecer e analisar o projeto de educação integral em tempo integral e compreender o seu processo de implantação nas escolas do sistema de ensino municipal de Indaiatuba/SP; ii) conhecer e analisar a documentação que embasa o trabalho pedagógico nesses contextos; iii) entender a atuação do coordenador pedagógico sob a perspectiva da mediação da práxis docente e iv) compreender a mediação da práxis docente na perspectiva dos coordenadores pedagógicos.

Tais objetivos fundamentam o delinear do caminho metodológico que instrumentaliza esta pesquisa. Chizzotti declara ser preciso “estabelecer claramente os objetivos para definir a natureza das questões a serem investigadas”. (2008, p. 138). Ainda segundo ele, sem esse planejamento “corre-se o risco de reunir um conjunto informe de dados e, depois, sem especificar o que se procura, o intérprete permanece perplexo diante da profusão de dados reunidos”. (Ib., pp. 137 e 138).

O projeto de pesquisa devidamente estruturado, contando com os anexos de observação de campo e de roteiro de entrevista semi-estruturada, foi encaminhado ao Comitê de Ética, o qual autorizou a realização em *lócus* do estudo, antes de a pesquisadora ir a campo. Segundo o parecer de aprovação, o projeto apresentou consistência, considerando o fato de envolver seres humanos em sua metodologia.

Após esta aprovação, iniciou-se uma primeira fase de leitura e análise da literatura existente, percebeu-se que as discussões que vem sendo realizadas no meio acadêmico privilegiam a temática posta por este estudo de maneira separada, sendo possível encontrar um número maior de trabalhos sobre a educação integral em tempo integral e um número mais reduzido de pesquisas e

discussões sobre o coordenador pedagógico como mediador da práxis docente. Esse momento proporcionou localizar a problemática deste estudo em um contexto amplo, buscando limites e possibilidades para novas reflexões entrecruzando as duas temáticas.

Nessa fase preparatória também foram selecionados os instrumentos de coleta de dados, tendo como pressuposto, o estudo de caso. Definiu-se, então, como metodologia: a leitura e a análise dos documentos e legislações que embasam o desenvolvimento da educação integral em tempo integral em Indaiatuba; observar e compreender o trabalho do coordenador pedagógico, em seu campo de atuação, concebendo-o como mediador das práxis docentes; entrevistar o coordenador pedagógico objetivando compreender suas concepções sobre sua prática e sobre o modelo de educação integral em tempo integral; observar para conhecer o contexto em que cada coordenador se insere, a fim de verificar quais os determinantes em sua prática.

Tencionando a coleta sistemática de informações, a pesquisa de campo aconteceu nas três escolas citadas anteriormente durante o segundo semestre de 2011, através da qual foi possível uma inserção na fonte direta de dados, buscando conhecer os sujeitos e suas ações, elaborando registros escritos e sistemáticos do que foi vivenciado (diário de campo). O objetivo do uso deste instrumento foi observar, em seu ambiente, o processo natural em que está estabelecida a relação existente entre o coordenador pedagógico como mediador e a práxis docente, visando à implantação da política educacional de educação integral em tempo integral.

De acordo com Ludke e André a observação

possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar,

a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. “Ver para crer”, diz o ditado popular. (1986, p. 26).

Esse é um movimento importante e essencial para a apreensão dos detalhes do caso pesquisado, pois, permite estar, diretamente em *lócus*, podendo ver como as relações sócio-históricas e a atuação do coordenador pedagógico ocorrem.

Concomitantemente à observação participante²⁷ foram realizadas entrevistas²⁸ com os coordenadores pedagógicos atuantes nas três escolas investigadas, com questões abertas, que, como afirmam Bogdan e Biklen, têm “caráter flexível [...] permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas”. (1994, p.17). Essas entrevistas foram aplicadas pela pesquisadora em encontros previamente agendados e buscaram identificar as concepções que esses sujeitos tem da educação e da educação integral em tempo integral. Além de buscar compreender como cada um se vê dentro do processo de implantação de uma política educacional e, conseqüentemente, como se identifica nesse papel de sujeito mediador das orientações e das práticas.

A priori, as entrevistas planejadas para a investigação do problema proposto como propulsor desta pesquisa foram direcionadas apenas para os coordenadores pedagógicos de cada escola selecionada como *locus*, porém, uma vez iniciada, percebeu-se a escassez de material para o resgate da história da implantação da educação integral em tempo também integral em Indaiatuba. Desta forma, foi necessário o planejamento de outra entrevista²⁹ com duas funcionárias da SEME, que, prontamente, se voluntariaram para fazê-lo em

²⁷ Cf. roteiro desta observação no ANEXO B.

²⁸ Cf. ANEXO C.

²⁹ Cf. ANEXO D.

horário e data previamente agendados. Tal entrevista objetivou a elaboração de um levantamento histórico da educação integral em tempo integral em Indaiatuba, bem como, a obtenção de informações sobre o processo de assunção das coordenadoras pedagógicas do ano de 2011 nesses contextos escolares, as quais se constituíram como sujeitos deste estudo.

Tanto a observação, quanto as entrevistas aconteceram mediante o contato com a equipe da Secretaria Municipal de Educação, bem como o agendamento prévio com a equipe gestora de cada unidade escolar. Os primeiros contatos serviram para explicitar os objetivos da pesquisa. A receptividade e a abertura para as visitas foram grandes, pois o sistema de ensino municipal acredita que este estudo trará contribuições para a reflexão sobre a temática, úteis para o processo de implantação desse modelo na cidade. É importante ressaltar que a ida a campo ocorreu após um contato intenso com a bibliografia levantada acerca do recorte temático valorizado pela pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 206), possuir um quadro de referência teórica que seja suficientemente sólido, permite perceber os aspectos e temas relevantes para a investigação.

A observação dos *locus* se deu através da visitação às dependências de cada escola, que ocorreu durante o horário letivo, no qual os alunos estavam agrupados tendo aulas dos projetos com os professores selecionados para tanto. Essa visitação foi acompanhada pelas próprias coordenadoras pedagógicas que, ao assumirem o papel de tutoras das visitas, puderam demonstrar todo o conhecimento que tinham sobre aquele contexto, partindo da perspectiva delas mesmas, demonstrando, assim, como viam a educação integral em tempo integral, a organização dos espaços e das atividades pedagógicas, a atuação dos

docentes, de que maneira elas próprias mediavam a práxis docente, quais pontos positivos e negativos elas elencavam em seu contexto. Tais visitas antecederam as entrevistas e, por isso, serviram de instrumento de aproximação dos sujeitos, o que colaborou para um clima mais descontraído e tranquilo para as coordenadoras responderem e extrapolar em às questões propostas inicialmente.

A observação em campo foi crucial para a análise das entrevistas e, conseqüentemente, para a formulação das considerações feitas ao final desta dissertação. Os dados observados e coletados nas escolas embasaram o olhar da pesquisadora na problematização dos objetivos propostos para este estudo, pois, todos os aspectos conformadores do contexto sócio-cultural em que os sujeitos estavam inseridos, compõem a própria identidade dos mesmos como coordenadores pedagógicos. Desta forma, os dados levantados nas entrevistas foram o objeto principal de análise, os quais tiveram como pano de fundo a conformação do contexto social em que as coordenadoras encontravam-se.

Os dados coletados em campo e as entrevistas foram, posteriormente, transcritos e organizados em um único arquivo, tendo suas páginas numeradas sequencialmente, a fim de facilitar a localização dos trechos representativos das categorias de análises suscitadas a partir de diversas e repetidas leituras de todo o material compilado.

A análise desse material resultou no capítulo IV desta dissertação, cujo objetivo é descrever os dados coletados e analisá-los à luz do referencial teórico abordado nos capítulos I e II.

CAPÍTULO IV
O PROFESSOR COORDENADOR
PEDAGÓGICO COMO MEDIADOR DA PRÁTICA
DOCENTE EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO E DE
TEMPO INTEGRAL EM INDAIATUBA/SP

Este capítulo tratará de demonstrar como foi realizada a pesquisa de campo, quais dados foram coletados, bem como a análise dos mesmos com base na literatura levantada nos capítulos I e II deste trabalho. Prioritariamente, pretende-se relacionar essa análise, aos objetivos que foram propostos como indicadores para a construção de um conhecimento que possa contribuir com as discussões e reflexões acerca do papel do coordenador pedagógico como um sujeito mediador das práxis docentes em escolas de educação e de tempo integral.

4.1. Rede de Ensino Municipal

A Secretaria Municipal de Educação (SEME), órgão que regulamenta o sistema de ensino público municipal da cidade de Indaiatuba, foi criada em 1985, para atender às demandas da educação e também da cultura do município. Um pouco mais tarde, em 1990, esse órgão se desvinculou da responsabilidade pela cultura e passou a assumir o departamento da educação e o da alimentação escolar. Além de regulamentar, orientar e supervisionar as etapas de creche, pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental que funcionam em tempo parcial, também o fazem com as escolas que funcionam em tempo integral. Compõem a estrutura desse órgão³⁰, dentre outros funcionários: a secretária municipal de educação, que exerce um cargo nomeado pelo poder executivo do município; a diretora de área, que coordena um grupo de escolas; a supervisora e a orientadora, que, respectivamente, acompanham a parte administrativa e a pedagógica de um determinado conjunto de escolas. Os três últimos cargos citados são atribuídos de acordo com concursos internos.

³⁰ Conferir Anexo E.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental em tempo parcial foram municipalizados em 1998, conforme a lei nº 3.507 de 08 de Janeiro desse mesmo ano. Ainda timidamente e sem prédios próprios, iniciaram-se as aulas em apenas duas escolas, cujos prédios pertenciam ao governo estadual. De acordo com a pesquisa³¹ realizada por Silvane Rodrigues Leite Alves e Deize Clotildes Barnabé de Moraes, junto à Fundação Pró-Memória de Indaiatuba,

o Ensino Fundamental Regular de 1ª à 4ª séries, teve início com o funcionamento de 4 escolas, atendendo 2.329 alunos. Nesse mesmo ano foi pactuado um convênio com o Estado de São Paulo, pelo qual estabeleceu-se parceria na manutenção do Ensino Fundamental.

A rede municipal de ensino abrange, até o ano de 2011, 55 unidades escolares, 1 PAEE (Programa de Apoio à Educação Especial), 1 Escola Ambiental "Bosque do Saber" e 14 Creches conveniadas. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental são atendidos mais de 12 mil alunos.

A SEME desenvolveu um instrumento próprio de avaliação - AMDA (Avaliação Municipal do Desempenho do Aluno), cujo objetivo é avaliar o desempenho dos alunos, com vistas a ajustes das práticas pedagógicas, tanto no nível das ações da própria Secretaria, quanto das unidades escolares municipais. “Segundo a revista Tecnologia na Educação: Uma Educação Diferenciada”, publicada pelo órgão em 2010, “as avaliações são elaboradas por uma equipe formada especialmente para esse fim. É ela também que corrige cada uma das avaliações realizadas em todo o município”. (p. 5). Além de este ser um norteador para as práticas educacionais do município, também serve como referencial para a GPAP (Gratificação de Produção e Aperfeiçoamento Profissional), que é paga aos professores que obtêm avaliações positivas quanto à “assiduidade,

³¹ Conferir Anexo F.

desempenho pessoal e de seus alunos”. (p. 5). Essa gratificação pode chegar até 100% dos rendimentos base de cada docente da rede.

Os objetivos da AMDA, além da melhoria da qualidade de ensino municipal, preveem também a manutenção e/ou elevação do índice Ideb³² (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) para a educação indaiatubana. Observando a tabela abaixo, é possível verificar a média da cidade e compará-la às médias do estado de São Paulo e também do Brasil em todos os Idebs realizados até o ano de 2011.

TABELA 1 – Índices do Ideb para o Brasil, estado de São Paulo e Indaiatuba.

Ideb	Média nacional	Média estadual*	Média municipal**	Projeção municipal***
2005	3,4	4,5	Não participou.	Não havia.
2007	4,0	4,8	5,6	Não havia.
2009	4,4	5,3	6,0	5,7
2011	4,7	5,4	6,0	6,0

* Média do sistema de ensino público (estadual e municipal) do Estado de São Paulo.

** Média do sistema de ensino municipal da cidade de Indaiatuba.

*** Projeção feita pelo Inep para a média do Ideb da educação municipalizada do ano referente.

FONTE: <http://www.portalideb.com.br> – consulta feita em 14 de outubro de 2012.

Tabela elaborada pela pesquisadora.

De acordo com o Inep³³, “estados, municípios e escolas deverão melhorar seus índices e contribuir, em conjunto, para que o Brasil chegue à meta

³² Criado em 2007, esse indicador mede a qualidade da educação brasileira em uma escala que vai de zero a dez. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep: o Saeb e a Prova Brasil.

A partir do Ideb, “o Ministério da Educação traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022. O novo indicador utilizou na primeira medição dados que foram levantados em 2005. A média nacional do Ideb em 2005 foi 3,8 nos primeiros anos do ensino fundamental. Em 2007, essa nota subiu para 4,2, ultrapassando as projeções, que indicavam um crescimento para 3,9 nesse período. O indicador já alcançou a meta para 2009. Se o ritmo for mantido, o Brasil chegará a uma média superior a 6,0 em 2022.

Com o Ideb, os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino tem metas de qualidade para atingir. O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep /MEC), mostra as condições de ensino no Brasil. A fixação da média seis a ser alcançada considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando se aplica a metodologia do Ideb em seus resultados educacionais. Seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo. O MEC dispõe de recursos adicionais aos do Fundo da Educação Básica (Fundeb) para investir nas ações de melhoria do Ideb. O Compromisso Todos pela Educação propõe diretrizes e estabelece metas para o Ideb das escolas e das redes municipais e estaduais de ensino”. (www.portal.mec.gov.br – acesso em 14 de outubro de 2012).

³³ (Fonte: <http://portalideb.inep.gov.br>, pesquisado em 14/10/2012).

6,0 em 2022”. O sistema educacional de Indaiatuba tem alcançado e mantido as médias propostas pelo Instituto Anísio Teixeira, conforme é possível notar pelos índices Ideb de 2009 e de 2011. Alinhado às metas do Ideb, a AMDA propõe como,

objetivo central, o monitoramento do trabalho como um todo não tendo como foco apenas fazer uma avaliação dos alunos. A Secretaria coleta todo o material, faz o tratamento dos resultados e gera relatórios que trazem todas as informações por aluno, por sala e por escola. Na Secretaria, a tabulação dos dados é feita por estagiários de um curso de informática da Fundação Indaiatubana de Educação e Cultura – FIEC, mantida pela prefeitura, que realiza cursos profissionalizantes, entre outras atividades. (PIMENTA, 2009, p. 10).

A busca por mecanismos internos de avaliação do sistema de ensino municipal, em consonância com as projeções nacionais para a melhoria da qualidade do ensino público e também, em alinhamento com a valorização da remuneração do corpo docente (GPAP), demonstra o compromisso em buscar instrumentos norteadores e incentivadores da práxis educativa em todos os níveis da rede municipal de ensino de Indaiatuba.

A Proposta Pedagógica Global dessa rede de ensino foi publicada em 2004. Elaborada de forma coletiva, visa “ajudar os educadores a planejarem ações concretas de educar e cuidar, à luz da natureza construtiva e interativa do conhecimento e do desenvolvimento”. (INDAIATUBA, 2004, p. 13). No documento é destacado ainda

o compromisso e a responsabilidade com um ensino de qualidade, que tem por objetivos além do desenvolvimento de conhecimentos científicos, culturais e sociais, atingir o homem em sua humanidade, ou seja, a formação de valores e atitudes, tais como a solidariedade, a justiça, a responsabilidade e a democracia. (Id., Ib., p. 13).

Os departamentos que compõem essa rede de ensino, conforme ANEXO E, são subdivididos por instâncias da gestão educacional. Assim, há o Departamento de Planejamento e Administração; o Departamento de Alimentação

Escolar (DAE); o Departamento de Projetos Educacionais; o Departamento de Educação Infantil e o Departamento de Ensino Fundamental. Este último,

coordena, articula, acompanha e orienta pedagógica e administrativamente o trabalho desenvolvido no Ensino Fundamental Regular (primeira à quarta séries), no Ensino Fundamental Supletivo (Educação de Jovens e Adultos/EJA) e no Ensino Fundamental Especial (Programa de Apoio à Educação Especial/PAEE). (INDAIATUBA, 2004, p. 23).

O Ensino Fundamental é oferecido do 1º ao 5º Ano, para crianças de 6 a 10 anos de idade. Esse nível de ensino é subdividido em dois ciclos: I - 1º, 2º, 3º Anos e II - 4º e 5º Anos, que objetivam desenvolver o “domínio da Língua, das relações lógico matemáticas, de conteúdos das Ciências Naturais e Sociais de forma interdisciplinar e relacional, estimulando o aluno a ampliar a consciência de si mesmo e do mundo”. (INDAIATUBA, 2004, p. 23). A estrutura de recursos humanos de cada escola é composta por: gestor, coordenador pedagógico, professores pedagogos, professores específicos (Educação Artística, Filosofia e Educação Física), professores substitutos e funcionários de apoio (motoristas, guarda de patrimônio, zelador, serventes, serventes auxiliares, inspetores de alunos, oficiais de escola, secretários, monitores de informática e outros funcionários readaptados).

No ano de 2011, a rede municipal de ensino compreendia 25 escolas de Ensino Fundamental, sendo 22 de atendimento em tempo parcial (5h diárias) e três delas de atendimento em tempo integral (8h diárias).

Os objetivos gerais do Ensino Fundamental propõem um enfoque à integralidade do educando, com vistas ao desenvolvimento de capacidades relativas aos aspectos cognitivo, afetivo, social e físico. A Proposta Pedagógica Global apresenta os seguintes objetivos como prioridade, tanto para o ensino em escolas de tempo parcial, quanto para as três que trabalham em tempo integral:

- I - Conhecer e compreender o ambiente natural e social, percebendo-se integrante, dependente e agente transformador dos mesmos, identificando seus elementos e as interações existentes entre eles;
- II - Desenvolver sua capacidade de aprendizagem, tendo em vista a busca, a construção e a apropriação de conhecimentos, levando em conta suas competências e habilidades individuais;
- III - Valorizar o trabalho em grupo, através de ações críticas e cooperativas para a construção coletiva de conhecimentos;
- IV - Reconhecer-se como cidadão capaz de conhecer, pensar, refletir, criar e interferir crítica e criativamente em seus próprios projetos de vida e na realidade em que se encontra inserido para transformá-la;
- V - Compreender a cidadania como participação social e política, assim como, o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adquirindo atitudes de cooperação, solidariedade e de justiça social;
- VI - Compreender e respeitar as diferenças individuais, posicionando-se contra qualquer tipo de discriminação, entendendo como fundamental a integração dos indivíduos no convívio coletivo;
- VII - Desenvolver o respeito e o conhecimento de si mesmo, tanto como o sentimento de confiança em sua capacidade cognitiva, física, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e de participação social, para agir com segurança, perseverança, criatividade, criticidade e autonomia, como decorrência de seu desenvolvimento;
- VIII - Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal, como meio para expressar, produzir e comunicar ideias, crenças e sentimentos;
- IX - Conhecer e saber utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para construir e adquirir conhecimentos. (INDAIATUBA, 2004, pp. 35 e 36).

A Proposta Pedagógica Global vigora até o ano desta pesquisa, norteando a práxis educativa em todas as escolas da rede municipal de ensino de Indaiatuba. Tal documento, que, como sua própria nomenclatura o define, é global, abrangendo a regulamentação do trabalho com a educação em todas as escolas. Sendo assim, não há um modelo específico para cada unidade escolar, mesmo que esta seja de tempo integral. Sobre essas unidades escolares com tempo diferenciado, o documento faz uma breve descrição da primeira unidade que foi instituída no sistema municipal, no ano de 1998.

O próximo item deste capítulo tratará das escolas de tempo integral do município de Indaiatuba.

4.2 – As escolas de tempo integral do município de Indaiatuba

O histórico das escolas de tempo integral em Indaiatuba até o ano de 2011 foi resgatado a partir de uma pesquisa empreendida no texto da Proposta Pedagógica Global e também através de uma entrevista com uma funcionária pública da SEME, que participou de todo o processo de implantação desse modelo escolar e que, além disso, continuou sua carreira profissional, até o ano desta pesquisa, na mesma secretaria.

Após os primeiros contatos com as pessoas responsáveis pela supervisão das escolas de tempo integral, cuja finalidade era de apresentação do projeto de pesquisa e de solicitação para a realização da pesquisa em campo, iniciou-se a busca pelo histórico da educação integral em tempo integral em Indaiatuba. Primeiramente, foi consultada a Proposta Pedagógica Global do sistema de ensino municipal, cuja publicação data de 2004, portanto, 3 anos após a implementação da primeira escola, considerada como piloto desse novo formato. Esse documento apresenta, no capítulo destinado à explicitação do funcionamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma breve descrição sobre a primeira unidade escolar com tempo integral:

(...) Entre essas Unidades Escolares, a EMEF Prof. Antônio Luiz Balamnuti, é caracterizada como sendo uma escola piloto, pois o atendimento dos alunos é realizado em período integral. Particularmente nessa UE, no período da manhã, os alunos frequentam as aulas normais do Currículo (Disciplinas da Base Comum e Parte Diversificada) e à tarde, nesse ano de 2004, participam dos projetos extracurriculares: Iniciação Científica, Sucatoteca, Arte no Papel, Informática, Jogos, Recreação, Dança Clássica, Dança Contemporânea e Axé, Inglês à sua Volta, Teatro, Violão, Desenho, Pintura Contemporânea, Ginástica Rítmica, Leitura e Escrita, Aprendendo um e Aprendendo dois, Xadrez, Coral, Futebol, Artesanato e Educação Ambiental. (INDAIATUBA, 2004, p. 94, ANEXO 4).

Ademais, normatiza como são estruturados e selecionados os projetos trabalhados no período vespertino:

A maioria desses Projetos é elaborada pelos Professores da Rede Municipal de Ensino e enviada à equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, com o intuito de serem analisados, pois precisam estar articulados com os objetivos gerais e específicos do

Ensino Fundamental Regular, às ações que a escola se propõe realizar, e com os conteúdos a serem trabalhados. Quando deferidos, integram-se ao cronograma de ações e atividades desenvolvidas por essa Unidade Escolar. Outros são desenvolvidos em parceria com a SECULT - Secretaria Municipal da Cultura, e um deles é desenvolvido em caráter voluntário. (INDAIATUBA, 2004, p. 94, ANEXO 4).

Consultando a bibliografia citada ao final desse anexo 4, percebe-se que não há referência a obras que discutam a temática da educação integral, do tempo integral, ou mesmo de outras experiências representativas desse modelo educacional.

O modelo escolar que atende em tempo integral é bastante novo em Indaiatuba. Tendo apenas 10 anos de existência, está em processo de escrita de sua história e de busca por sua identidade. Por isso, os registros sobre sua implantação e experiências até o ano de 2011, encontravam-se em fase de construção. Não havendo, então, material escrito para ser consultado, buscou-se por relatos orais de pessoas que estiveram envolvidas na fase de início, principalmente, da primeira escola. Foi encontrada uma funcionária da SEME, que, prontamente, se dispôs a relatar sua vivência no processo de implantação da primeira escola de tempo integral de Indaiatuba - EMEB "Prof. Antônio Luiz Balamnutti". Nesta pesquisa, tal colaboradora será nomeada como "Voluntária 1".

O recurso metodológico utilizado para a coleta de dados junto à "Voluntária 1" foi a entrevista semi-estruturada (ANEXO D), agendada previamente e gravada com o recurso de gravador de voz, a qual foi, posteriormente, transcrita. De acordo com Bogdan e Biklen,

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. (1994, p. 134).

O objetivo dessa entrevista era de recolher dados descritivos que pudessem colaborar para o resgate e construção do histórico de implantação da

primeira escola em tempo integral da cidade, bem como a continuidade desse processo, que deu origem a outras duas escolas com esse mesmo formato. Desta forma, as questões abertas que compuseram o roteiro da entrevista, se propunham apenas a conduzir o relato, incitando respostas que pudessem contar de forma sequencial a história da educação integral em tempo integral em Indaiatuba.

As informações coletadas com a entrevistada pemearão o texto a partir deste parágrafo, entremeando o relato com dados pesquisados em outras fontes, como sites, dentre os quais está o da Prefeitura Municipal de Indaiatuba e documentos oficiais.

De acordo com a entrevistada, a ideia de promover esse formato educacional sempre esteve subjacente ao ideário de educação da cidade e, desde que os anos iniciais do Ensino Fundamental foram municipalizados em 1998, as discussões acerca da estruturação do sistema educacional passavam também pelo desejo de ter escolas que pudessem atender em tempo integral. Porém, não havia escolas, nem mesmo para suprir o atendimento em tempo parcial. Ademais, as poucas existentes não tinham estrutura física para funcionar com perfil diferenciado. Por isso, as discussões continuaram no âmbito municipal e regional.

A “Voluntária 1” conta que participou das discussões sobre educação integral em tempo integral geradas pelas reuniões da “Câmara Temática de Educação”, criada pelo Conselho de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Campinas, através da deliberação CD-RMC nº 011/02. Esse Conselho foi instituído pelo decreto nº 46.057, de 27 de agosto de 2001, com caráter deliberativo e normativo. É composto por um representante de cada município

que integra a Região Metropolitana de Campinas³⁴ (RMC) e por representantes do Estado. De acordo com a deliberação de criação da Câmara Temática de Educação, esta tem, “por objetivo promover o levantamento das necessidades na área da Educação, para o desenvolvimento de ações integradas que visem minimizar as carências da Região Metropolitana de Campinas”. (RMC, 2002, s/p). Ainda de acordo com essa deliberação, a criação da Câmara de Temática de Educação considerava que,

a questão educacional envolve pontos relevantes que não comportam tratamento isolado e distanciado, mas, sim, integrado e interligado a nível regional, e considerava a necessidade de fortalecimento da rede pública de ensino regional em todos os níveis, com a consequente solução de problemas como o espaço físico, número de unidades, o aparelhamento das escolas e o aperfeiçoamento do corpo docente e o desenvolvimento das práticas voltadas à realidade local. (RMC, 2002, s/p)

Conforme o relato da “Voluntária 1”, as discussões geradas nesses encontros eram intensas, principalmente quando versavam sobre a educação integral, pois, no município de Americana, que fazia parte da RMC, já se promovia esse formato desde 1995 e havia relatos de experiências positivas que contavam com otimismo o funcionamento das escolas estruturadas nessa cidade. Ela conta que, com essa influência, foi tomada a decisão de fazer esse projeto em Indaiatuba, mas que a cidade ainda não contava com espaços para abrigá-lo. Por isso, a SEME foi amadurecendo essa ideia aos poucos, chegando à conclusão que seria mais adequado instalar uma unidade escolar em tempo integral em “um prédio que ficasse mais na periferia, para que as famílias deixassem seus filhos (...), as crianças precisavam de transporte, então era mais fácil o transporte de manhã e à tarde (...)”. (Voluntária 1).

³⁴ Unidade regional do Estado de São Paulo criada pela Lei Complementar Estadual nº 870, de 19 de Junho de 2000, constituída por 19 municípios: Americana, Arthur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

Como já havia um prédio recém-construído, que abrigava uma das unidades escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempo parcial, optou-se por transformá-la na primeira escola de tempo integral da cidade, que foi descrita como sendo “um prédio novo, grande, pelo tamanho da escola, (...) introduziu como um projeto piloto para (...) depois (...) expandir para outras regiões da cidade”. Além disso, “dentre todos os bairros existentes, era o mais periférico, era a escola mais periférica que a gente tinha”, afirma “Voluntária 1”.

Essa escola, após ser implantada, foi bem aceita pelas famílias das crianças atendidas por ela, cuja maior parte era oriunda da zona rural e que, pela distância, demoravam um maior tempo para chegarem. Além disso, tratava-se de uma clientela com poucas oportunidades de contato com atividades diferenciadas como os projetos que eram oferecidos pelo formato de tempo integral.

Desde o seu funcionamento em tempo parcial, a escola já precisava planejar e manter atividades diferenciadas para oferecer aos alunos que chegavam muito mais cedo e podiam ir embora somente após a chegada do ônibus, bem depois do término de cada período letivo. Relata a entrevistada que,

tinha crianças que (...) já ficavam um pouquinho mais de tempo lá porque dependiam de transporte. (...) chegavam bem cedo e alguns saíam bem tarde, então já era uma escola que não tinha aquele período assim de entrada num determinado horário, saída com horário certinho, já tinha um fluxo maior (...). Crianças que entravam a tarde costumavam chegar bem cedo porque o ônibus já vinha pegando gente até trazer na cidade, então lá era o meio do caminho. (...) a escola já tinha que se organizar para ter uma atividade para esses alunos. (...) a merenda já tinha que ser servida logo, porque eles chegavam com fome porque tinham almoçado muito cedo, o ônibus passava dez e pouco (...). (...) foi assim o lugar escolhido a dedo, o lugar adequado para juntar as necessidades do bairro, com as atividades pedagógicas da Secretaria. (...). (VOLUNTÁRIA 1).

Como essa escola já funcionava em tempo parcial “Voluntária 1” explica que aproveitou-se o mesmo grupo de funcionários que nela já trabalhava, inclusive a equipe gestora. Porém, com a alteração do tempo que os alunos

permaneceriam na escola, houve a necessidade de um replanejamento das atividades educacionais. Pela manhã seriam ministradas aulas com base nas áreas do conhecimento do currículo da base nacional comum e diversificada³⁵, enquanto à tarde, foi criado o contraturno, período em que eram trabalhados os “projetos”³⁶.

Relata a “Voluntária 1” que foi elaborado um edital para normatizar a apresentação e a seleção dos projetos que seriam trabalhados no “contraturno”, com vistas às necessidades da escola: “então é um projeto que é divulgado e (...) os professores se candidatam (...) e apresentam seus projetos dentro daquela filosofia da escola somente no contraturno”. (“VOLUNTÁRIA 1”). Tal documento não foi encontrado para consulta desta pesquisa, entretanto foi apresentado o Edital de Convocação nº 001/2011, que normatizou a apresentação e a seleção dos projetos para o ano letivo de 2012. De acordo com a entrevistada os editais mantêm-se, praticamente, com o mesmo formato, apenas sendo atualizados de acordo com a criação de novas escolas de tempo integral e com a quantidade de projetos necessários a um determinado ano letivo.

O Edital de Convocação nº 001/2011³⁷ descreve os critérios utilizados para a avaliação dos projetos apresentados em três aspectos,

1. Coerência e adequação às Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Indaiatuba;
2. Clareza e objetividade na apresentação, definição das etapas e técnicas a serem desenvolvidas;
3. Atendimento aos objetivos propostos pela unidade escolar, relacionados ao projeto em que se inscrever, a fim de atuar junto aos alunos matriculados na Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, salvo projetos específicos que dependam do desenvolvimento motor dos alunos (...). (INDAIATUBA, 2011, p. 1).

³⁵ Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística, Educação Física e Filosofia.

³⁶ Iniciação Científica, Sucatoteca, Arte no Papel, Informática, Jogos, Recreação, Dança Clássica, Dança Contemporânea e Axé, Inglês à sua Volta, Teatro, Violão, Desenho, Pintura Contemporânea, Ginástica Rítmica, Leitura e Escrita, Aprendendo um e Aprendendo dois, Xadrez, Coral, Futebol, Artesanato e Educação Ambiental.

³⁷ Cf. ANEXO G.

Ademais, o documento apresenta como as escolas de tempo integral funcionam, como os alunos são organizados para as aulas dos projetos, orienta a forma de trabalho burocrático do professor de projeto e de que maneira são atribuídos os projetos que forem selecionados. Sobre a elaboração do projeto a ser apresentado, o edital orienta que o professor propositor selecione um dos eixos que organiza a elaboração dos projetos. Para tanto, apresenta-se uma tabela contendo: os eixos curriculares selecionados, o objetivo geral por eixo curricular e, finalmente, os projetos possíveis dentro de cada eixo. Em seguida, são descritas as súmulas de cada projeto sugerido, as quais apresentam, de forma sucinta, algumas capacidades que devem ser desenvolvidas nos alunos durante o ano letivo. Ao final, em forma de anexo, apresenta a metodologia de elaboração do projeto, descrevendo passo a passo como deve ser a sua construção.

O documento consultado mostra-se bem definido acerca das informações sobre o funcionamento das escolas que atendem seus alunos em tempo integral. Ademais, regulamenta (que, aliás, é sua função) a construção do projeto a ser apresentado para avaliação na SEME. Contudo, mostra-se escasso de informações sobre as especificidades do tempo integral e não menciona o termo educação integral em seu texto.

De acordo com a “Voluntária 1”, após o início do funcionamento da primeira escola de tempo integral com o formato de aulas do currículo da base nacional comum e diversificada no período da manhã e com aulas de projetos, aprovados pelo edital do ano vigente, no período da tarde, houve algumas tentativas de diferentes formatos de acomodação das duas atividades. Segundo a entrevistada, foram feitas

algumas experiências e teve uma hora que ficou apertado tudo isso: aula durante o período da manhã e projeto à tarde. (...) Ai a gente fez uma experiência de inverter os turnos, uma turma tem aula de manhã e projeto à tarde e outra tem aula à tarde e projeto de manhã. (VOLUNTÁRIA 1).

Essa nova experiência durou aproximadamente 2 anos, afirma a entrevistada, justificando a ruptura do formato à não aderência deste ao perfil da escola e de sua clientela. Além desse aspecto, “Voluntária 1” complementa que

não deu muito certo porque não teve flexibilidade necessária (...), porque tem que ter um jogo de cintura muito grande para ter criança o dia inteiro estudando e ao mesmo tempo fazendo projeto, porque é uma atividade mais livre (...). (VOLUNTÁRIA 1).

Segundo ela, algumas complicações para o sucesso desse formato surgiram a partir do uso do próprio prédio, uma vez que este não havia sido construído para abrigar uma escola que funcionasse em tempo integral. A entrevistada relata que

(...) na realidade esse prédio não foi feito para escola integral, ele é um prédio ampliado (...). Depois de 2004 (...) prá cá, ele foi ampliado várias vezes, todo ano tem obra lá. Então, além de lidar com a escola, nós e os diretores temos de lidar com as obras (...). (VOLUNTÁRIA 1).

Ainda se estruturando em relação ao seu funcionamento, a escola em tempo integral de Indaiatuba recebeu uma segunda unidade, inaugurada no ano de 2008, em outro bairro periférico. Com prédio planejado para atendimento em escola também funcionou com o mesmo regime descrito anteriormente, que, de acordo com um texto veiculado no Portal da Prefeitura Municipal de Indaiatuba no ano de 2009, foi estruturado da seguinte forma:

o horário de funcionamento das escolas é das 8h às 17h para os estudantes que têm aula regular no período da manhã, e das 9h às 18h para os estudantes do período da tarde. Dessa forma, os projetos funcionam das 13h às 17h aos alunos da manhã e das 9h às 12h para alunos da tarde, com uma hora e meia por projeto e uma hora de almoço organizado por cronograma e acompanhado por professores e funcionários. As crianças também têm café da manhã, recreio e lanche da tarde servido um pouco antes de voltarem para suas casas. (<http://www.indaiatuba.sp.gov.br/governo/imprensa/noticias/8882/> - consulta realizada em 03 de novembro de 2012).

A terceira unidade escolar construída com essa finalidade foi inaugurada em 2010, também em bairro localizado na periferia da cidade. Iniciou suas atividades prevendo o trabalho educativo com aulas do currículo da base nacional comum e diversificada no período da manhã e aulas dos “projetos” no período da tarde (contraturno). As turmas³⁸ organizadas para as aulas de projeto, as quais eram agrupadas diferentemente do período matutino, passavam por um projeto por tarde, totalizando cinco projetos diferentes por semana.

Nos anos de 2010 e de 2011 as outras duas unidades ofereciam aulas da base nacional comum e diversificada no período matutino e projetos à tarde, sendo que cada turma passava por dois projetos por dia, podendo, com esse formato, repetir algum projeto durante a mesma semana, podendo dar continuidade à sequência didática com menor tempo entre uma etapa e outra.

Apesar do recorte temporal desta pesquisa localizar-se no ano de 2011 para a coleta de dados em campo, é importante destacar que, a partir do ano letivo de 2012, as escolas de tempo integral assumiram um mesmo formato de trabalho educativo: aulas da base nacional comum e diversificada no período matutino e aulas de projetos à tarde, sendo que cada turma passa por um projeto por dia.

De acordo com o relato da “Voluntária 1”, na SEME existe a convicção de que a escola deve ser mesmo de atendimento em tempo integral, afirmando que,

(...) a gente já faz (...) a educação integral no sentido de que nossas crianças são ou a gente tem essa pretensão de educá-las com

³⁸ De acordo com o edital 001/2011, “o número de alunos por turma é definido pelos Professores Gestores de acordo com cada modalidade e especificidade das unidades escolares. Os agrupamentos dos alunos serão organizados considerando-se os seguintes aspectos: faixa etária, desenvolvimento físico e mental, além das características relacionadas à respectiva fase de desenvolvimento. As turmas preferencialmente serão mistas (idade e sexo), com exceção de projetos específicos”.

integralidade (...), como seres humanos, como cidadãos (...), mas a escola em período integral a gente tem ainda algumas barreiras. (VOLUNTÁRIA 1).

Um dos entraves, segundo ela, é a própria construção dos novos prédios que abrigam esse modelo escolar. Percebendo que “aquelas escolas quadradas de salas de aulas com carteiras e biblioteca arrumadinha, não dá certo com escola de período integral” (VOLUNTÁRIA 1), buscou-se adaptar as construções para um formato mais flexível, que, de acordo com o relato da entrevistada, já tem mais espaços que garantem a existência de quadras poliesportivas mais amplas e, quando é possível³⁹, área verde.

No ano de 2012 foram inauguradas mais duas novas escolas com funcionamento em tempo integral, cujas construções foram pensadas para abrigar as especificidades desse formato. Ambas em bairros periféricos, com o mesmo modelo de atendimento das três primeiras unidades. Estas, porém, não se constituem como *locus* desta pesquisa.

Delineado o histórico que conta como iniciou o trabalho com o tempo integral em Indaiatuba e como este está no ano de 2011, será apresentada no próximo item deste capítulo, a função do professor coordenador pedagógico na rede municipal de Indaiatuba/SP.

4.3 – A função do professor coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de Indaiatuba/SP

O estatuto, o plano de carreira e a remuneração do magistério público do município de Indaiatuba são regulamentados pela Lei Complementar nº 07 de

³⁹ Segundo a entrevistada, "procura-se garantir uma área verde, é difícil porque nós temos um problema muito sério de terreno disponível para construir escolas, (...) ou condições necessárias, (...) porque tem que juntar as duas coisas (...), tem que construir num lugar que é necessário (...) e num terreno adequado.

05 de janeiro de 2009, que em sua Seção II – Da função administrativa e de suporte pedagógico -, Art. 15, que determina como deve ser a seleção dos coordenadores pedagógicos em sua rede de ensino:

Art. 15 – O Professor Docente que preencher os requisitos previstos no Anexo I desta Lei poderá concorrer com os demais interessados para exercer as seguintes funções administrativas e/ou pedagógicas do Magistério Público Municipal, cujas atribuições estão descritas no Anexo II desta Lei.

I – Professor Coordenador: profissional que desempenhará a função de assistência pedagógica e administrativa visando assegurar o funcionamento e a qualidade de ensino, na Unidade Escolar em que estiver sediado.

§1º - Os Interessados deverão submeter-se a processo de avaliação de desempenho, promovido pela Secretaria Municipal de Educação, por meio de Comissão Especial a ser constituída oficialmente dentre outros por representantes do Conselho Municipal de Educação, Secretaria dos Negócios Jurídicos, da Secretaria Municipal de Administração e Secretaria Municipal de Educação na forma a ser estabelecida em Decreto do Poder Executivo. (INDAIATUBA, pp. 07 e 08, 2009).

Nessa rede, o profissional que atua como coordenador pedagógico não assume um cargo, mas sim uma função, pois seu cargo continua sendo o de docente. De acordo com o capítulo III – dos conceitos fundamentais – Art. 4º da lei mencionada acima, entende-se por:

I – Cargo: é a unidade de competência e atribuições, criado por lei com denominação e remuneração próprias, provido por titular para o exercício de funções específicas na estrutura organizacional do serviço público;

II – Função: é toda atividade concreta e imediata destinada a assegurar os interesses coletivos. É desempenhada pelos órgãos e pessoas às quais a Lei atribui o respectivo exercício da função pública.

VI – Professor: servidor público, que exerce as funções de docência, suporte pedagógico, gestão, coordenação, orientação, planejamento e pesquisa nas respectivas Unidades Escolares e nas unidades vinculadas à Secretaria Municipal de Educação. (INDAIATUBA, pp. 02 e 03, 2009).

Desta forma, esse profissional é nomeado como “professor coordenador”, que, para concorrer a essa função, deve ter licenciatura plena em curso de graduação de Pedagogia com habilitação em Administração e Gestão Escolar e ter, no mínimo, três anos de docência no cargo de professor efetivo do quadro do magistério municipal de Indaiatuba. (INDAIATUBA, p. 24, 2009, ANEXO I).

Embora o profissional que atua como coordenador pedagógico receba o *status* de função, não fica liberado de pré-requisitos que o qualificam como um educador completo, com formação e experiências que, possivelmente, lhe desenvolveram capacidades de assunção do trabalho de mediação da práxis docente. Ademais, pela exigência de tempo de inserção na rede municipal, observa-se a valorização do conhecimento construído e acumulado pelo tempo de trabalho como docente, que, para atuar e ter estabilidade em seu cargo, precisa ter curso de graduação em Pedagogia ou Curso Normal Superior com habilitação para o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, passar em concurso público organizado pelo município e, após contratado, ser aprovado em estágio probatório que tem a duração de três anos. (INDAIATUBA, pp. 04 e 23, 2009, ANEXO I).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, no formato de licenciatura, preconiza o mesmo princípio de valorização da formação e da experiência, uma vez que orienta a compreensão da docência como

ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006, p. 1).

Além disso, apregoa também que para o licenciado em Pedagogia é imprescindível:

I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
 II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
 III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006, p. 1).

Consonante em suas proposições, a lei que regulamenta os cargos e funções da educação da rede municipal de Indaiatuba e a Resolução que institui as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, corroboram que o educador que atua nas unidades escolares (de tempo integral ou parcial) como professor ou como “professor coordenador pedagógico” (como é nomeado na rede municipal de Indaiatuba) necessita da formação em Pedagogia, a qual proporcionará

um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006, p. 1).

Em cada uma das escolas que compuseram o *lócus* desta pesquisa, tinham, em seu quadro gestor, duas professoras coordenadoras, que assumiram essa função por terem preenchido todos os requisitos acima descritos: eram professoras da rede há mais de três anos, licenciadas em curso superior de Pedagogia e foram aprovadas em concurso interno para tal função. A escolha de mudar de função foi de cada uma, porém, a decisão de exercer essa função em escolas representativas da educação integral em tempo integral, não lhes pertenceu, uma vez que o processo de escolha da unidade escolar é feito por meio de uma classificação, que envolve, além da aprovação em concurso interno, o tempo de exercício em cada função. Todas as professoras coordenadoras que foram os sujeitos deste estudo eram novas em sua função e novas no contexto escolar de educação e tempo integral. Elas prestaram o concurso interno no ano de 2010 e assumiram suas funções em 2011.

No levantamento do histórico da educação integral em tempo integral em Indaiatuba, realizado com a colaboração da “Voluntária 1”, participou também uma segunda funcionária da SEME, nomeada nesta pesquisa como “Voluntária

2”, a qual colaborou com informações sobre o processo de assunção dessas professoras coordenadoras. Em seu relato, “Voluntária 2” explicou que as professoras coordenadoras dessas escolas não trabalhavam nelas desde o início de seu funcionamento, pois

há uma variedade grande de professores coordenadores. Principalmente esse ano (**2011**), que no ano passado nós fizemos um processo seletivo (...) e temos trinta e dois novos professores coordenadores. Então, praticamente todas as escolas têm coordenadores novos. (VOLUNTÁRIA 2, grifo nosso).

As professoras coordenadoras que assumiram essa função no ano de 2011 (da mesma forma que todas as outras), nas três escolas de tempo integral, estão sob orientação direta da SEME, através de uma professora orientadora pedagógica⁴⁰ específica para o acompanhamento da práxis pedagógica nesses contextos. Segundo a “Voluntária 2”,

Esse ano (**2011**), com o processo seletivo, nosso módulo de funcionários aumentou em todos os setores, então aumentou na orientação pedagógica também. E aí foi determinada uma professora orientadora pedagógica (...) específica para o período integral. Começamos fazer um trabalho mais próximo, tanto dos coordenadores, quanto dos gestores em relação ao que é o período integral (...), o trabalho e como eles fazem essa divisão de trabalho dentro da escola. (VOLUNTÁRIA 2, grifo nosso).

Essas informações demonstram que o ano de 2011 foi bastante peculiar para as escolas que trabalham com o tempo integral em Indaiatuba e para a educação de maneira geral. Com um quadro de funcionários ampliado e pessoas novas em funções de gestão no âmbito da SEME e das escolas, enfrentou-se um período de construções pessoais e coletivas sobre a própria práxis e também sobre um contexto social em específico (o de educação integral em tempo integral).

⁴⁰ Que, de acordo com a Lei Complementar nº 07 de 05 de janeiro de 2009, Seção II, Art. 15, Inciso III, “Professor Orientador Pedagógico: profissional que elaborará, planejará e orientará as diretrizes pedagógicas da educação municipal de acordo com as políticas da Rede de Ensino Público Municipal.” (INDAIATUBA, 2009, p. 07).

Dias-da-Silva e Fernandes afirmam que essa rotatividade de profissionais da educação, repete-se a cada ano, por meio da possibilidade de troca de escolas.

Seja advinda da solicitação de remoção pelo próprio professor (sempre interessado em lecionar em bairro mais próximo à sua residência, por necessidade econômica ou preocupado em aumentar seu *status* profissional incorporando-se a um corpo docente de escola de maior prestígio, quase sempre localizada em bairros nobres da cidade), (...), repete-se anual, ou semestralmente, a possibilidade de troca(s) de escola(s), implicando desgaste físico e emocional para professores e membros do *staff* administrativo. (2006, p. 6, grifos do autor).

Esse fenômeno ocorre também com a equipe gestora, que, em busca de melhores condições de trabalho, solicitam remoção para outras unidades escolares. Assim, de acordo com os autores citados acima, “professores itinerantes e rotativos convivem com diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores também itinerantes e rotativos”. (p. 7, 2006).

No caso da rede municipal de ensino de Indaiatuba, a rotatividade do corpo docente é bem pequena, pois a maioria permanece nas escolas de tempo integral desde o início do funcionamento de cada uma delas. Durante a observação de campo realizada pela pesquisadora, percebeu-se a integração entre os professores, bem como o conhecimento que estes têm, em detalhes, tanto do contexto em que estavam inseridos, quanto do grupo de alunos pertencente a cada um deles. Entretanto, a rotatividade do professor coordenador pedagógico foi radical de 2010 para 2011, devido à assunção de funções pelos professores que prestaram o concurso interno realizado no ano de 2010. De acordo com o relato da “Voluntária 2”,

Temos muitos coordenadores nossos que saíram da sala de aula. Então, tem que fazer essa transição, esse trabalho que é constante. Formação continuada (...). Nós, da SEME, cuidamos para fazer uma introdução deles no corpo que eles vão atuar. Alguns regressaram nas férias ainda. Então desde as férias nós fizemos uma série de estudos, encontros desde a parte burocrática até a parte pedagógica. (VOLUNTÁRIA 2).

Na transição entre o ano de 2011 para 2012 também houve a troca de todas as professoras coordenadoras das três escolas de educação e de tempo integral, a qual foi justificada por meio da opção feita pelas próprias professoras coordenadoras, que queriam remover-se para outro contexto escolar. Desta forma, as três escolas que compuseram o *locus* desta pesquisa receberam professoras coordenadoras diferentes no ano de 2012 e, das seis professoras coordenadoras (duas de cada escola), apenas duas delas foram para escolas novas (inauguradas no ano de 2012) de tempo integral no município de Indaiatuba, por quererem continuar trabalhando com a educação integral em tempo integral, porém em contextos diferentes do qual trabalhavam no ano letivo de 2011.

Esse cuidado em inserir o professor coordenador em suas novas funções no contexto de educação e de tempo integral, também pode ser percebido no relato da “Voluntária 2”, em que menciona sobre a importância de

(...) ajudá-los a entender um pouquinho mais. Fazemos visitas em outros municípios e eles podem participar vendo outra realidade como funciona. Cursos também com a disponibilidade estão sempre convidados a participarem. A orientação pedagógica já faz um acompanhamento muito próximo em questão da aprendizagem, mas não específica da educação integral, mas como um todo desses coordenadores, que é para a nossa realidade. (VOLUNTÁRIA 2).

Embora a entrevistada explicita que o acompanhamento feito às novas professoras coordenadoras esteve mais voltado para os aspectos referentes ao processo de ensino e de aprendizagem de maneira geral, sem conferir destaque a esse mesmo processo dentro do contexto de educação e de tempo integral, percebe-se que existe a preocupação em proporcionar experiências que as ajudem a construir um conhecimento sobre as dimensões específicas desse modelo educacional.

Sobre a importância de conhecer as características e os objetivos do próprio trabalho, Vázquez, conforme já citado no capítulo II deste estudo, afirma que,

O conhecimento humano integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior e sua própria natureza. Mas o conhecimento não serve diretamente a essa atividade prática, transformadora, ele se põe em relação com ela através das finalidades. (1986. p. 192).

Ainda segundo o autor, “a relação entre o pensamento e a ação requer a mediação das finalidades que o homem se propõe”. (p. 192). Dessa maneira, a práxis do professor coordenador e também dos professores fica, obrigatoriamente, condicionada ao conhecimento “de seu objeto, dos meios e instrumentos para transformá-lo e das condições que abrem ou fecham as possibilidades dessa realização”. (VÁZQUEZ, 1986, p. 192).

Com esses aspectos, descritos acima, compreendidos no âmbito da SEME, a pesquisadora foi a campo conhecer o trabalho das professoras coordenadoras no *locus* selecionado para a pesquisa. O caminho percorrido nessa etapa da investigação, bem como os dados coletados e sua análise serão delineados no próximo item deste capítulo.

4.4 – O professor coordenador pedagógico como mediador da práxis docente nas escolas de educação e de tempo integral de Indaiatuba/SP

Conforme já explicitado, no contexto social selecionado para esta pesquisa, escolas de educação e de tempo integral do município de Indaiatuba, as coordenadoras pedagógicas são identificadas como professoras coordenadoras. Por esta razão, neste item, a referência a elas seguirá a nomenclatura adotada pelo sistema municipal.

Apesar de, em cada escola selecionada, haver duas professoras coordenadoras, nem todas puderam ser acompanhadas e entrevistadas pela pesquisadora. Esse fato ocorreu devido à rotina que tinham de cumprir junto ao corpo docente, alunos, famílias, reuniões e capacitações na SEME. Desta forma, três professoras coordenadoras finalizaram o processo da pesquisa e da entrevista durante o tempo de coleta de dados.

Antes de se chegar a campo, sabia-se que os sujeitos eram novos na função de professoras coordenadoras, bem como no contexto escolar de educação e de tempo integral, e que, de acordo com a “Voluntária 2” não haviam recebido orientações específicas sobre esse modelo educacional, em virtude do grande número de servidores novos em funções gestoras no âmbito da SEME. As professoras coordenadoras, antes professoras, foram aprovadas em concurso interno realizado no ano de 2010, participaram de um processo de escolha para a escola em que atuariam nessa função e optaram pelas escolas de educação e de tempo integral por questões de ordem de escolha, definida pela pontuação alcançada no concurso. Foi unanimidade entre elas a afirmação de que a escolha dessas escolas deu-se em função de constituírem-se como as opções viáveis para o momento. Apesar de esse questionamento não figurar entre as questões norteadoras da entrevista semi-estruturada realizada com os sujeitos, foram abordadas nos diálogos constantes que aconteceram durante o período da observação participante. Além dessa informação, também se questionou se as professoras coordenadoras continuariam nessa mesma função nas escolas de tempo integral. Elas afirmaram que continuariam trabalhando na coordenação pedagógica, porém não tinham intenção de continuar em escolas de tempo integral e que essa decisão seria colocada em prática somente no momento que

houvesse o novo período de escolha, gerado pelas vagas oriundas do movimento de remoção de outros profissionais da mesma função.

A troca das professoras coordenadoras dessas três escolas causou certa ruptura no trabalho educativo que vinha sendo feito pelas anteriores. As diretrizes regulamentadoras do trabalho educativo na rede municipal de ensino de Indaiatuba continuaram sendo praticadas e acompanhadas pelas novas professoras coordenadoras. Paro (2007) afirma que “a anatomia das práticas pedagógicas e das demais relações sociais que acontecem no dia-a-dia da escola” (p. 27) configuram a identidade da instituição escolar e, nessa perspectiva, cada um dos agentes educacionais torna-se determinante para a compreensão dos problemas contidos pelo contexto escolar, bem como dos seus limites e suas possibilidades.

A relação dialética dessa situação pressupõe um (re)começo para todas as partes envolvidas. Para as professoras coordenadoras, que iniciaram uma nova função, cujas atribuições diferem daquelas que tinham anteriormente como professoras, mas que, porém, dependem substancialmente dessa experiência para um maior entendimento de como ocorre a práxis docente. Essa experiência na docência, construída, no mínimo por três anos dentro da rede de ensino municipal, confere às novas professoras coordenadoras maior possibilidade de compreensão da função assumida, uma vez que se constitui como um dos múltiplos elementos conformadores desse novo profissional. As especificidades e características do contexto e da função, assumidos de uma só vez, recebem a sustentação dos elementos que construíram cada um desses

sujeitos: a experiência com a práxis docente e a própria formação acadêmica⁴¹. Para os professores de cada escola o recomeço justifica-se em virtude da nova formação da equipe de coordenação pedagógica, que, numa relação dinâmica, altera as relações sociais travadas no cotidiano. A forma como as professoras coordenadoras apreenderam as regulamentações contidas na Proposta Pedagógica Global da SEME e também as especificidades de cada contexto, aliada à maneira como o corpo docente recebeu e legitimou esse novo trabalho, gerou, além de um contexto transformado pelas novas relações sociais, novas expectativas, novos olhares para os problemas antigos, novos problemas surgidos das relações nascidas no movimento de mudança, posicionamentos aliados e também contrários e resistentes às novas proposições.

Conforme já explicitado anteriormente, cada um dos agentes educacionais é importante para o trabalho educativo, de forma que, suas concepções, interesses, expectativas e experiências são condicionantes para a adesão aos pressupostos contidos na Proposta Pedagógica Global, assim como, ao projeto de trabalho com a educação integral em tempo integral dentro da rede municipal de ensino de Indaiatuba. Como afirma Paro (2007), “parece evidente, portanto, a importância determinante da adesão dos agentes escolares a quaisquer propósitos que se pretenda atingir por meio da prática escolar”. (p. 29).

Desta forma, foi importante para compreensão da atuação de cada professora coordenadora pedagógica como mediadora da práxis docente nesses contextos, conhecer as concepções que cada uma delas construiu sobre educação e sobre educação integral em tempo integral. Essas concepções são

⁴¹ É importante ressaltar que um dos pré-requisitos para concorrer à função de professor coordenador é ter formação acadêmica em Pedagogia.

determinantes para o trabalho de mediador que é inerente à função que essas profissionais assumiram.

Por isso, analisar os dados obtidos com a entrevista semi-estruturada, sob o enfoque da categoria da mediação, “possibilita uma análise das determinações inseridas num processo dialético, portanto, não causal, linear e imediato, mas no qual as determinações⁴² são entendidas como elementos constitutivos do sujeito”. (AGUIAR & OZELLA, 2006, 225).

4.4.1 – Concepção de educação

Ao falarem sobre a educação, as professoras coordenadoras revelam entendê-la a partir dos pressupostos da integralidade humana, entrecruzando as dimensões sociais, cognitivas, físicas e emocionais dos indivíduos das novas gerações. Uma delas, a “PCP2”⁴³, ao afirmar que “ prá mim a educação vai além daquilo que a gente considera pedagógico, eu acho que quando a gente educa, a gente educa também o ser humano prá vida”, relaciona todas as dimensões do humano, circunscrito em seu universo social, destacando a importância que tem a apropriação do conhecimento para o seu posicionamento dentro do contexto social em que está inserido. Ademais, percebe-se a importância de que a práxis docente atenda à esfera do tempo presente, suprimindo as necessidades da vida que está sendo vivida no agora de cada educando dentro do contexto escolar. Para ela,

⁴² De acordo com esses autores, “a apreensão do homem, como nos lembra Vigostski (2001), dar-se-á pela compreensão da gênese social do individual, ‘pela compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação’ (Oliveira, 2001, p.1). Entendemos, desse modo, que o homem, se social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal), constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/circunstâncias específicas).”

⁴³ Os sujeitos participantes serão nomeados como “PCP1”, “PCP2” e “PCP3”, com a finalidade de preservar a identidade de cada um deles.

não dá para (...) trabalhar só pedagógico, sem pensar que essa criança que vem pra gente é um ser social, então a gente prepara ela de fato pra sociedade, aí é onde tudo se mistura, tem o mesmo valor, tanto faz: desenvolver as habilidades ou o trabalho pedagógico. Tudo é muito valoroso. Acho que tem o objetivo de formar, de educar mesmo integralmente. Não só se ensina a criança ler, escrever e contar. Educa pro mundo. Saber essas habilidades em função de si próprio e do outro. Isso sim é educação integral. (PCP2).

De acordo com Paro (2007), a escola configura-se como agência educativa legitimada pela concepção de educação como apropriação da cultura pelo homem que se constitui, por sua vez, como ser histórico-social. (p, 33). Assim, a concepção de educação que a “PCP2” traz para a sua própria práxis, objetiva a formação do ser humano em sua integralidade e utiliza como instrumentos mediadores, o conjunto de condições físicas, materiais e humanas que compõem o contexto escolar como um todo.

A “PCP3” apresenta esse mesmo enfoque quando fala sobre a concepção de educação que embasa seu trabalho na coordenação pedagógica.

Para ela,

educação é crescimento, evolução (...), desenvolvimento de habilidades. Então, eu nunca consigo enxergar uma criança por um foco. (...) para mim educação é crescimento, desenvolvimento, é investimento naquilo que realmente é palpável (...) e também é a busca de soluções de situações de conflitos, desafios. Então para mim, educação é isso: é você estar disposta a, cada vez mais, buscar alternativas de desenvolvimento de habilidade dentro de cada ser que é respeitado, seja numa forma ampla ou individualizada. Isso prá mim é educação. (PCP3).

A “PCP1” compartilha desse mesmo pensamento, afirmando que

a escola deve oferecer à criança, oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos. (...) A educação deve ser um real, efetivo e verdadeiro instrumento de emancipação individual, onde todos realmente aprendam a ler o mundo, se posicionar, participar de forma ativa, sem preconceitos, com inclusão e, acima de tudo, com ética e dignidade. (“PCP1”).

Nessa direção, Azanha (1998) destaca que “o mundo escolar é uma entidade coletiva situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança” (pp. 19 e 20).

Para ele, esse mundo é constituído por “um conjunto de vínculos sociais frutos da aceitação ou da rejeição de uma multiplicidade de valores pessoais e sociais”. (pp. 19 e 20).

Embora ampliada a concepção de educação e já assumindo os pressupostos da educação integral, as PCPs foram questionadas sobre o que entendem por educação integral. Complementando o discurso anterior, duas delas continuam na mesma linha de pensamento:

(...) a concepção de educação integral como formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, que reconhece o sujeito como um todo, integral, não fragmentado em sua dimensão biopsicossocial, formando-o para participar no mundo em que vive no curso de toda a vida. (“PCP1”).

(...) na educação integral a gente tá preparando essas crianças, esses alunos, mais pra vida mesmo. A gente tem como dividir: o pedagógico de manhã e o integral à tarde, que são as oficinas que vão desenvolver outras habilidades. E as habilidades têm essa intenção: de preparar a criança para ser socialmente melhor. (“PCP2”).

É importante destacar que, ao mencionar a divisão entre o pedagógico e o integral, a “PCP2” demonstra uma compreensão da educação integral mais voltada para os projetos implantados no período da tarde, através dos quais podem ser desenvolvidas outras habilidades.

Já a “PCP3”, ao falar sobre educação integral, entrelaça o conceito ao tempo integral. De acordo com ela,

(...) Educação integral é a continuidade de espaço que a gente tem para que isso aconteça. Então, quando você fala da educação em tempo integral (...) ele é um fator que tem que ser muito considerado. (...) uma criança é formada aos poucos, ela é trabalhada (...) e isso leva um tempo. Cada criança tem um tempo diferente, cada criança tem o seu tempo. (...) Então esse tempo integral proporciona essa facilidade de você ter mais tempo pra poder enxergar melhor essa criança, conseguir olhá-la dentro de outras situações sociais. (“PCP3”).

Para este sujeito, o tempo ampliado dá condições reais de trabalhar as necessidades inerentes às dimensões de cada criança. Ele destaca a importância do trabalho com as áreas de conhecimento do currículo da base nacional comum

e também da diversificada, porém reconhece que o tempo parcial é uma limitação para a extrapolação às múltiplas dimensões da criança. Segundo ela,

(...) assim, vendo essa criança em outras situações de educação, porque não é a sala de aula, não é o espaço de sala de aula que faz a educação. É todo o espaço, é ver a criança interagindo mesmo. Interagindo em diversas situações. Situações diárias, situação de valorização até das relações pessoais. É onde ela vai ter mais espaço para poder chegar numa pessoa da escola e conversar (...). Sendo que esse espaço (...) é bem menor, bem mais reduzido se for dentro de um período só do dia. (“PCP3”).

Cavaliere (2002b) afirma que para a escola ser “a mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo (...)”. (p. 13). Nesse sentido, percebe-se na concepção da “PCP3”, que o tempo ampliado configura-se como aliado para o trabalho da práxis docente, promotora da educação integral.

A “PCP2” ressalta que, além da jornada integral, é imprescindível que haja uma Proposta Pedagógica bem definida, para que a criança tenha um tempo maior com qualidade, utilidade e prazer. Para ela, o tempo integral deve ser

significativo sim, tem que ser prazeroso também, não dá prá ser só prá cumprir com uma burocracia que defende que a criança não esteja na rua, (...) a gente tem que pensar que tudo tem que ser muito significativo para o aluno. (“PCP2”)

É preciso ressaltar que todas as escolas de educação integral em tempo integral estudadas nesta pesquisa, seguem a Proposta Pedagógica Global elaborada pela SEME no ano de 2004 e está em vigor até o ano deste estudo. Conforme já apontado anteriormente, essa Proposta apresenta, de forma descritiva, a primeira escola em que esse modelo educacional foi implantado. Ademais, não menciona obras que tratem do tema educação integral em tempo integral ou mesmo de outras experiências sobre esse formato. A estruturação dessas escolas, conforme já explicitada, segue, basicamente o mesmo formato

das escolas que funcionam em tempo parcial no município, exceto pelos projetos que acontecem no período chamado de contraturno e que completam a jornada escolar.

Em vista disso, percebe-se na fala da “PCP2” certo sentimento de falta de coerência entre os projetos oferecidos aos alunos e a necessidade real que eles têm. Ela ainda complementa, que

quando for possível atender de fato a concepção de educação que desenvolva habilidade, que tenha esse caráter de mostrar que aprender pode ser pelo lado gostoso também, que respeite as habilidades do aluno, que elas sejam contempladas em cursos que complementem a vida deles. Isso tudo vai ser muito significativo. Ai sim, eu acho que a intenção de fazer o tempo de permanência maior dentro da escola, ela é legítima, ela tem qualidade. (...) O integral tem que ter atendimento, mas acho que isso só vai ser efetivo quando as aulas dos projetos forem modeladas, forem pensadas prá isso, (...), quando tiver uma proposta bem definida prá isso. (“PCP2”).

É necessário ampliar o tempo dentro da escola, mas essa proposta somente se justifica se houver uma reorganização das atividades educativas em função das características e especificidades de cada contexto. As inquietações apontadas pela “PCP2” demonstram a clara necessidade de serem consideradas as necessidades dos alunos de cada escola. Desta forma, os projetos seriam bem mais específicos e direcionados para o desenvolvimento das capacidades mais necessárias aos aprendizes.

Apesar de este ser o caminho mais coerente com os pressupostos da educação integral, todos os sujeitos deste estudo, são unânimes em reconhecer as limitações impostas por aspectos diversos e alheios à práxis de cada um, como: número de alunos em sala de aula e em aulas dos projetos muitas vezes excessivo, falta de professores por diferentes razões, insuficiência de projetos apresentados para o processo de escolha para o ano letivo seguinte, projetos repetidos e sem dinamicidade, falta de espaços adequados para a realização de projetos como de artesanato, ambientação, horta entre outros. Além desses

fatores, existe também a cobrança por bons resultados no AMDA e no índice Ideb. Este último vem alcançando as previsões e mantendo as médias anteriores (cf. TABELA 1) para todo o sistema educacional do município. Nesse sentido o AMDA contribui significativamente, pois auxilia no diagnóstico das dificuldades apresentadas pelos alunos durante o processo de ensino e de aprendizagem, se antecipando, assim, às avaliações que compõem o índice Ideb. Os resultados alcançados pelo AMDA são utilizados como baliza para o pagamento (ou não) do GPAP. Apesar de o objetivo desse entrelaçamento ser o de incentivar a práxis educativa de qualidade, percebe-se no discurso de um dos sujeitos, certo sentimento de preocupação com o compromisso em produzir e em manter sempre os resultados esperados de maneira geral pela rede de ensino municipal. De acordo a “PCP2”, as cobranças diretas não existem dentro da rede municipal de ensino, mas “indiretamente a gente acaba se sentindo cobrado sim, entende-se que a criança que passa mais tempo dentro da escola tem que aprender mais”. Entretanto, ela destaca que cada realidade escolar tem suas peculiaridades e que, por se tratar de uma escola que funciona em tempo integral, “não é uma realidade assim fácil de lidar” (“PCP2”). Para ela, o modelo escolar de educação e de tempo integral em Indaiatuba está em processo de organização,

Por as questões gerenciais talvez não estarem ainda organizadas, então isso também acaba influenciando nos resultados da escola. Eu acho que quando tudo for bem organizado, que é justamente o que a gente tem feito agora, já tiver bem consolidado, eu acredito que ai sim a gente alcançará melhores resultados. Tem que começar a construir a cara da Educação Integral, legitimar a lei e burocratizar tudo o que tem direito, para que daí a gente fale a mesma língua, a mesma regra e o mesmo ideal de trabalho. (“PCP2”)

A estruturação educacional integral segue, em grande medida, o mesmo formato do modelo de tempo parcial. O trabalho com as áreas do conhecimento do núcleo comum e diversificado, por exemplo, contempla os

mesmos aspectos exigidos para as escolas que atendem os alunos em tempo parcial. O AMDA também é realizado da mesma forma em ambos os formatos. É importante destacar que os resultados dele são utilizados como critério para o pagamento do GPAP. Percebe-se que inexistem adequações às especificidades inerentes ao contexto escolar representativo da educação integral em tempo integral, uma vez que a Proposta Pedagógica é a mesma e que a estruturação do período em que são trabalhadas as áreas do conhecimento pertencentes ao núcleo comum, é adotada igualmente nos dois modelos educacionais. Para a “PCP2” essa situação não contribui para a construção da identidade da educação integral em Indaiatuba, que, reconhece ela, está em processo de desenvolvimento e, portanto, de definições que organizem e normatizem essa prática escolar nesses contextos específicos.

Scalcon (2008), em seus estudos sobre a perspectiva educacional histórico-crítica⁴⁴, afirma que esta compreende “a educação como setor fundamental para todo o desenvolvimento que preconize o homem como sujeito central” (p. 92) e que está, por esse caráter de centralidade, condicionada à realidade. Desta forma, essa teoria prevê um desenvolvimento global para o homem, que deve ser considerado na inteireza de suas dimensões física, biologia, psicológica e cultural, que se constitui como agente transformador do meio em que vive ao mesmo tempo em que é transformado por ele. Ademais, Saviani (2008), ressalta “a especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elementos necessários ao desenvolvimento cultural, que concorrem para o desenvolvimento humano geral” (p. 103).

⁴⁴ Desenvolvida pelo educador brasileiro Dermeval Saviani e apresentada, nesta pesquisa, como pano de fundo para o aprofundamento do conceito de educação integral em tempo integral.

Considerando a perspectiva histórico-crítica como um modelo educacional que chama para si a concepção de educação integral, percebe-se certo descompasso entre os pressupostos apresentados por ela como, possivelmente, melhor adequados ao atendimento global das novas gerações e a práxis educacional existente na escola onde a “PCP2” atua.

Essas limitações refletem diretamente no trabalho das professoras coordenadoras como mediadoras da práxis docente, pois regulam a escolha dos instrumentos de mediação da práxis docente, inibindo os impulsos diretos e gerando ações mais direcionadas às necessidades de cada contexto social, conferindo intencionalidade ao trabalho das “PCPs”, que, mesmo assim, pode ter desajustes em detrimento à realidade específica, por conta das determinações existentes e já apresentadas acima.

4.4.2 – O professor coordenador pedagógico e a política de educação integral

Dentre as dificuldades enfrentadas pelas “PCPs”, destaca-se também a falta de preparo, delas mesmas, para a mediação da práxis dos professores nos diversos projetos desenvolvidos nas escolas no período do contraturno. De acordo com a “PCP2”,

praticamente foi um ano muito complicado, porque a gente traz a bagagem de professor e eu pensava sempre assim: como que eu vou orientar um professor de música? O que eu sei de música? Então, a gente não tem preparo. E que quero fazer diferença na vida do meu professor. Eu quero poder auxiliá-lo. Mas acho que eu tenho que estar preparada. (“PCP2”).

Para a “PCP3”, o trabalho do professor coordenador é um grande e constante desafio, que impõe superações diárias,

(...) enquanto coordenadora, recentemente saída de uma sala de aula, (...) você tem de quebrar, romper barreiras e buscar (...) ampliar seus horizontes para que você se adapte sempre a uma situação nova. Para

mim foi um pouco difícil e eu tive que ter um empenho muito grande no sentido de primeiro conhecer a realidade dos alunos em que eu estou inserida, conhecer a realidade da comunidade, me adaptar a uma estrutura de trabalho integral, onde eu tinha que estar com o olhar voltado o tempo todo a todas as coisas e a todos os aspectos (...). Você tem que se desdobrar para estar em todas as partes o tempo todo e para você atender os projetos (...). (“PCP3”).

As expectativas das professoras coordenadoras, demonstradas claramente no discurso de ambas, podem ser justificadas considerando que o modelo de educação integral em tempo integral no município de Indaiatuba está em processo de estruturação e de definição. A existência de uma proposta educacional insuficiente que valorize as especificidades da educação integral contribui para que o caminho seja, de fato, cheio de percalços. Percebe-se também que, a formação continuada do professor coordenador pedagógico impõe-se como determinante para seu trabalho, pois é recorrente, na fala dos sujeitos desta pesquisa, o apontamento das dificuldades vivenciadas, que advém, em grande medida, do desconhecimento de importantes aspectos sobre a educação e o tempo integral. É importante destacar, que essa estruturação está em processo de construção no âmbito da SEME, por isso não foi oferecida a formação aos novos “PCPs”.

Contraditoriamente, o trabalho do coordenador pedagógico é essencialmente de formação continuada em serviço, pois ele subsidia e organiza as discussões e reflexões dos docentes, conduzindo-os a um conhecimento maior sobre o contexto escolar em que atuam, bem como sobre suas próprias ações, utilizando, para tanto, os conhecimentos e instrumentos que dominam.

Conforme explicitado no capítulo II desta dissertação, para a efetivação da política educacional que incentiva a implementação da proposta de educação integral em tempo integral, há a necessidade da identificação dos agentes de cada contexto escolar com os objetivos e concepções intrínsecos a ela. Ademais,

é preciso conhecer e analisar os limites e as possibilidades específicos de cada realidade, para propor ações capazes de alterar a configuração existente, em função da política educacional proposta. Para isso, Paro (2007, p. 30) afirma ser preciso compreender a maneira como se relacionam as esferas didático-pedagógica e administrativa e de que forma esta relação condiciona a práxis docente. De acordo com ele, quanto mais coerente for a relação entre o que é proposto e o que é praticado, maiores serão as possibilidades de promoção do modelo educacional integral.

Para Azanha (1998),

a melhoria de ensino é sempre uma questão institucional e uma instituição social, como é a escola, é mais do que a simples reunião de professores, diretor e outros profissionais. A escola, ou melhor, o mundo escolar é uma entidade coletiva situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança. Esse mundo é um conjunto de vínculos sociais frutos da aceitação ou da rejeição de uma multiplicidade de valores pessoais e sociais. (1998, pp. 19 e 20).

Essa coletividade claramente marcada pelo caráter dinâmico das relações sociais e, portanto coletivas e interdependentes, constitui-se como essencial para que o trabalho dos agentes, se configure coerente entre a proposição e a prática. Destarte, conforme afirma Paro (2007, p. 106), é preciso que haja um grande esforço por parte dos agentes escolares para que seja constituída uma estrutura organizacional facilitadora do trabalho de todos.

Para a “PCP3” o aprendizado gerado com a vivência a ajudou na reconfiguração de sua práxis. De acordo com ela, o trabalho como professora coordenadora é de grande responsabilidade e requer muita dedicação, principalmente por ser algo novo em sua vida. Ela relata que,

(...) tudo o que é novo inicialmente assusta, mas assim, você tira muita coisa depois de um empenho todo. Assim, não dá para você ficar alheia a tudo isso e não ter retorno daquilo que você planta, então foi um trabalho muito gratificante a política desse trabalho, as mediações, no sentido de gerenciar os conflitos, de você saber conciliar todo esse

tempo, esse perfil, essa situação nova, é gerar um esforço muito grande, que, de uma certa forma, atendeu aquilo que se esperava parcialmente, poderia ser que esperassem mais de mim (...). (“PCP3”).

Essa mesma influência exercida pela vivência do cotidiano escolar em sua práxis, é percebida no discurso da “PCP2”. Segundo este sujeito, houve uma grande necessidade de buscar embasamentos que pudessem auxiliar na seleção de instrumentos de mediação da práxis docente, direcionando esta última ao encontro das necessidades dos alunos. A “PCP2” conta que, leu muito para poder preparar uma rotina de trabalho que fosse qualitativa. Entretanto, relata que enfrentou grandes dificuldades pelo despreparo do próprio professor, justificando, novamente, que isso se deve ao fato de a educação integral em tempo integral de Indaiatuba estar em processo de construção. Para ela, primeiramente deve ser instaurada uma relação de confiança e de parceria com os professores. Mesmo assim, nem sempre o que foi planejado para mediar a práxis docente, apresenta resultados qualitativos na prática, que está sempre condicionada às relações sociais geradas pela convivência entre os participantes daquele determinado contexto.

Mesmo tendo o hábito de pesquisar e de buscar informações sobre sua própria realidade e trabalho, a “PCP2” revela a preocupação com a não existência de formação continuada para a sua função no contexto de educação integral em tempo integral. Segundo ela,

(...) por mais que eu tenha estudado, tenha me informado, foi muito difícil. Eu acho que a gente precisa ter melhor preparo sim, para poder auxiliar o professor. Eu acho que os cursos que virão (...) será um pouco mais voltado para a parte pedagógica mesmo, para a gente ser atendido e poder o professor também. Então eu acredito que isso vai se construir também. Porque todo mundo tem de aprender, inclusive porque a gente vai orientar o trabalho e tem que saber o que fazer. (...) É outra realidade, porque cada um tem uma ideia e na prática é diferente. Tem que considerar muita coisa. Considerar que o aluno já ficou na escola o dia inteiro, considerar que ele está cansado, considerar que ele não pode ficar muito tempo sem fazer nada, considerar que o espaço físico às vezes não atende, considerar o material didático. (“PCP2”).

Para a “PCP2” a formação e a manutenção da equipe escolar são fundamentais para o sucesso da práxis docente. Ela afirma que, “tem de ter esse ponto de início para ser uma sequência coerente. Um trabalho em uma equipe que não se desfaça ao longo do ano”. (“PCP2”).

Conforme vem sendo analisado até este ponto, o trabalho de mediação da práxis docente nas três escolas de educação e de tempo integral de Indaiatuba, não tem sido tarefa fácil às PCPs selecionadas como sujeitos deste estudo. Por diversas razões, apresentadas e compreendidas pelo foco da mediação, o trabalho das professoras coordenadoras, ao longo do ano de 2011, não se configurou como elas desejavam que o fosse. Percebe-se que existe um empenho notório em querer conhecer mais sobre esse modelo escolar e, prioritariamente, sobre as ações inerentes à nova função assumida por elas. Esses determinantes configuraram-se como limites e possibilidades para a concretização da função de cada PCP, que escolheu seu próprio caminho como mediadora da práxis docente.

4.4.3 – A mediação da práxis docente

Dentre os instrumentos selecionados pelas “PCPs” para essa mediação, estão, por exemplo: observação da práxis docente e detecção das dificuldades apresentadas pelos alunos tanto nas aulas das áreas do conhecimento do currículo de núcleo comum, quanto nas aulas dos projetos realizadas no período chamado de contraturno; planejamento e execução de reuniões periódicas para discussão do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem; orientações constantes ao docente, para demonstrar as correlações existentes entre a práxis do docente e a formação integral dos alunos;

momentos de diálogo e de reflexão proporcionados entre os integrantes do corpo docente com a finalidade de buscarem, como equipe, novos e/ou diferentes caminhos que conduzam à solução de problemas que possam impedir o desenvolvimento global do educando; oportunidades de integração entre todos os professores que atuam com os aprendizes com a finalidade de que considerem efetivamente os pressupostos contidos no modelo de educação integral, principalmente no que tange ao atendimento às necessidades de cada aluno; pesquisar e construir um conhecimento partilhado sobre o modelo de educação integral em tempo integral relacionado com as especificidades e necessidades de cada contexto.

Para a “PCP3” seu papel como mediadora da práxis docente é fundamental em seu contexto de trabalho, porém, para que seja real e efetivo, ela observa a importância de ele ser, primeiramente, legitimado e consubstanciado pela equipe de agentes escolares.

(...) A gente pode dizer que esse papel de mediadora é fundamental. (...) ele necessita de uma visão de outras pessoas envolvidas e que estejam de acordo com ele, porque precisamos de um apoio. (...) Porque não adianta, por exemplo, não ter apoio da direção, não ter foco, não ter apoio do corpo docente. (...). (“PCP3”).

Reconhecer e legitimar o trabalho, não só do PCP, mas sim de toda a equipe gestora, resgata, “na teoria e na prática, a administração enquanto momento fundamental no processo de transformação social”, o qual

não se dá de forma espontânea, mas a partir da vontade coletiva dos homens em torno de objetivos comuns, aos quais se visa alcançar, lançando mão, da forma mais apropriada possível, de todos os recursos de que se dispõem. (PARO, 2001, p.157).

Esses recursos mencionados por Paro são os estruturadores da prática do PCP, uma vez que a rotina diária desse profissional acaba sendo inundada pelas urgências do cotidiano escolar. Conforme o relato da “PCP2”, mesmo havendo um rigoroso planejamento de suas ações, a prática acaba alterando

significativamente o rumo do seu caminho, redirecionando-a, causando, na maioria das vezes, um distanciamento entre o que havia sido planejado e o que, por imposição, deve ser realizado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Construir uma escola democrática, que promova uma educação de qualidade, cumprindo seu papel de agência socializadora e de formação do ser humano em sua integralidade, parece requerer, de fato, a ampliação do tempo que destina às atividades educativas.

Na busca pela reconstrução de sua identidade, esse contexto reinventa seus atores, seu tempo, seus espaços e suas dinâmicas, fortalecendo as relações sociais travadas em seu interior. Para tanto, a associação entre a estrutura física, a ampliação do tempo, a estabilidade de seus agentes e a definição da identidade institucional constituem-se como critérios fundantes na definição dessa reconstrução.

A estrutura física das escolas pesquisadas é uma importante condição para que o modelo educacional integral tenha melhores oportunidades de desenvolvimento. Faz muita diferença para um contexto que abriga seres humanos em formação, como os alunos das novas gerações, ter espaços amplos e adequados para sediar atividades diversas, que servirão de base para o desenvolvimento da educação integral em um tempo bastante ampliado. Entretanto, esse aspecto por si só, ou ainda, gerido de maneira que não atenda aos pressupostos da educação integral, não dá garantias de sucesso desse modelo educacional. Reconhece-se os limites de estruturas escolares que não oferecem espaços que atendam qualitativamente as atividades e o tempo integral, contudo, é preciso destacar que o trabalho em equipe pode encontrar soluções viáveis para a promoção da educação integral. Nesse sentido, as discussões e reflexões entre os responsáveis pelas regulamentações sobre a estrutura física dessas escolas, os professores gestores e os professores coordenadores

pedagógicos seria um meio bem equilibrado de equacionar os problemas estruturais existentes nessas escolas, servindo também de sinalizador para a construção dos novos prédios que abrigarão alunos em tempo integral.

O tempo integral propõe uma dinâmica diferente ao contexto escolar. Através dele é possível a realização de mais atividades, de direcionar mais tempo para cada atividade, de explorar melhor os limites e as potencialidades de cada aluno atendendo-o de forma integral, e de reconfigurar a identidade dos profissionais da educação que trabalham em escolas que assumem esse tempo. Entretanto, mesmo com a necessidade dessa reconfiguração, o que se vê nos contextos pesquisados são professores atuando em tempo parcial, o qual é regulado por uma política educacional geral para a educação do município. Esses profissionais assumem, muitas vezes, períodos parciais em escolas diferentes dentro do sistema educacional municipal. Alguns optam por assumir os dois períodos na mesma escola de tempo integral, porém não como professores de tempo integral, mas de dois tempos parciais. Nesse caso, o envolvimento é com as especificidades de cada período e não com a proposta do tempo integral, que entrecruza todas as atividades que acontecem ao longo do dia.

Nas escolas pesquisadas, percebeu-se que há certo incomodo pela falta de definições acerca da identidade desse modelo escolar. A Proposta Pedagógica que norteia o trabalho educativo na rede municipal de ensino, conforme já explicitado anteriormente, faz uma pequena referência descritiva à primeira escola que começou a funcionar em tempo integral no município. Faltam reflexões e discussões sobre a educação integral, sobre o tempo ampliado e sobre experiências desse modelo que possam servir de referência ao trabalho atual. A existência de um Projeto Político Pedagógico insuficiente para esse

modelo escolar revela certa incoerência entre os pressupostos que embasam a educação integral, o tempo integral e a práxis educativa. O referencial necessário para nortear o trabalho do professor coordenador pedagógico, sendo insuficiente, contribui para que sua prática seja direcionada ao sabor das urgências do cotidiano e pela reprodução da dinâmica da escola de tempo parcial na grande maioria de seus aspectos.

Além dessa condição de partida, a formação dos agentes que trabalham nessas escolas, deveria estar fundamentalmente atrelada à concepção de educação integral adotada pelo PPP e garantida por meio de ações políticas que pudessem, em alguma medida, minimizar a rotatividade dos agentes escolares. O professor coordenador pedagógico, responsável direto pela formação em serviço do professor, para se reconhecer como mediador da práxis docente, precisa, sobretudo, conhecer o PPP, conhecer a realidade em que trabalha, os sujeitos que constituem esse lugar, os limites e as possibilidades que são impostos pelas relações sociais e também pela própria infraestrutura da escola. Nesse sentido, as professoras coordenadoras pedagógicas participantes deste estudo, por serem novas nessa função e no contexto de educação e de tempo integral e por não terem recebido formação para a função ou para as especificidades do contexto, demonstraram que essas ações fizeram falta para um melhor desempenho em sua função, enfraquecendo, dessa forma, a seleção de instrumentos mediadores da práxis docente e também seu trabalho como formador em serviço do docente, com vistas à formação integral das novas gerações.

O domínio das habilidades e de conhecimentos especializados para ser professor coordenador pedagógico, bem como conhecer os limites e as

possibilidades do contexto social em que atua e a concepção de educação integral atrelada ao tempo integral, confere intencionalidade ao trabalho de mediação desse profissional, o qual pode propiciar ações mais direcionadas e qualitativas ao atendimento das multidimensões do aluno em desenvolvimento.

Durante as entrevistas as professoras coordenadoras pedagógicas verbalizaram o desejo de se removerem das escolas em que trabalhavam, alegando, para tanto, a vontade de atuarem em contextos menores ou que não fossem de tempo integral. Tendo embasamento legal para tanto, nota-se que a adesão dessas profissionais ao modelo de escola em tempo integral esteve circunscrito ao ano letivo em que nela trabalharam. A formação de uma equipe que não opte pela rotatividade e que tenha adesão aos ideais da educação integral em tempo integral é uma das condições básica para a implantação desse modelo educacional.

As urgências das novas demandas, emergentes desses modelos educacionais, demonstram a necessidade de não se reproduzir a escola em tempo parcial tal qual ela o é. Ora, se fosse para ser igual, para que ficar mais tempo dentro da escola? Os meios para a implantação desse modelo devem ser pensados e viabilizados pelas políticas educacionais e pelo PPP, convergindo para a formação continua dos agentes que constituem o efetivo que atende os sujeitos das novas gerações.

As professoras coordenadoras pedagógicas tentam driblar as dificuldades apresentadas pelos limites de seus contextos, buscando, junto com os professores, outras possibilidades para que o atendimento ao aluno seja cumprido. O aprendizado ocorre simultaneamente, tanto para elas, quanto para os professores. A dinâmica da descoberta diária confere o tônus da mediação da

práxis docente que elas realizam em seu cotidiano. Tentam, por meio da vivência delas próprias, buscar instrumentos mediadores da práxis docente, que, por sua vez, mediará o conhecimento aos alunos, enfocando o desenvolvimento de suas multidimensões.

Embora as professoras coordenadoras assumam sua função como mediadoras da práxis docente, o fato de a educação integral em tempo integral em Indaiatuba estar em construção, configura-se como um complicador para essa prática. Certamente, não se defende a ideia de que os contextos escolares, sejam eles de tempo integral ou parcial, sejam “acabados” quando estão estruturados. Reconhece-se o caráter dinâmico e de constantes construções e reconstruções inerentes aos contextos escolares (e a qualquer contexto social). O que se pretende destacar é a necessidade de se optar por um determinado caminho que seja um eixo condutor para os agentes de cada escola. Percebe-se que os atores envolvidos nas escolas investigadas sentem falta de algumas diretrizes que embasem o trabalho com a educação integral em um tempo maior, uma vez que enfrentam, em sua rotina, situações impostas por esse tipo de contexto, como, por exemplo, a aceitação da escola pela comunidade, pelos próprios alunos, assim como, a assunção desse modelo pelos professores e pelos agentes escolares como sendo diferente do modelo de tempo parcial, e que, por isso, requerem posturas diversas também.

A estruturação de um PPP, específico para cada escola, discutido e refletido no bojo de cada escola, considerando seus agentes e a comunidade como interlocutores, bem como os referenciais teóricos, os documentos oficiais e as experiências anteriores desse modelo escolar, seria um início de construção da identidade da educação integral em Indaiatuba e funcionaria como um eixo de

trabalho para os profissionais da educação que, envoltos em um processo de rotatividade constante, poderiam compreender esse modelo com maior rapidez, podendo exercer seus papéis com assertividade.

A partir da construção e constante discussão desse PPP, há que se considerar a importância da formação continuada necessária a todos os atores desses contextos escolares. Constituindo-se como uma importante condição de partida, a formação continuada e a formação em serviço do professor (que é de responsabilidade do professor coordenador pedagógico) se configuram, para a realidade estudada, como fundamental para a prática dos pressupostos da educação integral e para o trabalho do professor coordenador pedagógico como mediador da práxis docente.

Sabe-se que as políticas educacionais que regulamentam a educação integral nesse município constituem-se como eixo de trabalho para as escolas que representam esse modelo, pois são elas que estruturam sua forma e seu funcionamento, bem como a seleção de seus agentes e dos projetos que serão implantados em cada uma. Apesar de algumas especificidades direcionadas para as escolas de educação integral em tempo integral, essas políticas ainda regulamentam muito do trabalho realizado nesses contextos como sendo iguais aos das escolas de tempo parcial. Nesse sentido, a elaboração de políticas educacionais que contemplassem de maneira mais diretiva as necessidades da educação integral em tempo integral, sobretudo, colaboraria na construção da identidade desse modelo educacional.

É possível afirmar, pelos dados coletados e pela observação participante, que as professoras coordenadoras pedagógicas enfrentam alguns obstáculos para exercerem sua função como mediadoras da práxis docente no

contexto escolar de educação integral em tempo integral, mas que, se empenham para exercê-lo, buscando instrumentos que as ajudem nessa jornada. Na prática e no discurso de cada uma, é possível perceber os pressupostos da educação integral, que ainda se confundem com muitos aspectos existentes na prática das escolas de tempo parcial.

Espera-se, com essas considerações, contribuir para que as reflexões e discussões, acerca da necessidade de se constituir a identidade da educação integral em tempo integral em Indaiatuba, se encorpem e se estruturem por meio de equipes que envolvam os profissionais que trabalham nessas escolas e que possam, através dos resultados dessas discussões, promover o trabalho do professor coordenador pedagógico como mediador da práxis docente, a qual poderá ser, assim, melhor orientada para o desenvolvimento das multidimensões do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M. J., & OZELLA, S. (2006). Núcleos de Significação Como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. *In: Psicologia: Ciência e Profissão*, p. 222-245, 2006.

ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. *In: FERREIRA, N. S. C. (org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

AZANHA, J. M. P. Proposta pedagógica e autonomia da escola. *In: Cadernos de História e Filosofia da Educação*, São Paulo, vol. 2, n. 4, p. 11 – 21, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC/CNE, 2006.

BRASIL, MEC, SECAD. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil**. Brasília, 2009a.

_____. **Programa Mais educação: gestão intersetorial no território**. Brasília, 2009b.

_____. **Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: cadernos para professores e diretores de escolas**. Brasília, 2009c.

_____. **Série Mais Educação. Educação integral. Texto referência para o debate nacional**. Brasília, 2009d.

BOGDAN, R. C.; BIKLEIN, S. K. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *In: Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247 – 270, dez. 2002a.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *In: Em Aberto*, Brasília, vol. 22, n. 80, p. 51 – 63, abr. 2009.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *In: Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1015 – 1035, out. 2007.

_____. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. *In: Teias*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 6, jul./dez. 2002b.

CENPEC. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H. e BRUNO, E. B. G. (orgs.). O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 2003.

COELHO, L. M. C. C. Educação integral e integralismo nos anos 30: a vez (e a voz) dos periódicos, 2008. Disponível em: http://www.unirio.br/cch/neephi/textos/ligia_integralismo30_periodicos.pdf Acesso em: 05/01/2012, às 13h52min.

_____. História(s) da educação integral. *In: Em Aberto*, Brasília, vol. 22, n. 80, p. 83 – 96, abr. 2009.

CORTELLA, M. S. Conhecimento escolar: epistemologia e política. *In: A escola e o conhecimento – fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

CRITELLI, D. As dimensões do desenvolvimento humano. *In: Colóquio Educação Integral*. São Paulo: CENPEC, 2010.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F; FERNANDES, M. J. S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? Seminário da Redestrado, VI, 2006. *In: Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro, 2006. Trabalho disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/programação.htm> Acesso em: 03/03/2013, às 12h06min.

DOMINGUES, I. O. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *In: Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 2, p. 131 – 147, Jul/Dez 2007.

FERREIRA, N. S. C. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. *In: FERREIRA, N. S. C. (org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação – métodos e epistemologia**. Chapecó, Argos, 2008.

GARRIDO, E. espaço de formação continuada para o professor-coordenador. *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. Edições Loyola, 2003. São Paulo.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GÓES, M. C. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *In*: **Caderno CEDES – Pensamento e linguagem – estudos na perspectiva da psicologia soviética**. Papyrus, 1991.

GUARÁ, I. M. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, 2006.

INDAIATUBA. Lei n. 3507 de 08 de janeiro de 1998. Cria o sistema municipal de ensino e estabelece normas gerais para a sua adequada implantação. Brasil, 1998.

JUNIOR, C. A. S. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. *In*: JUNIOR, C. A. S.; RANGEL, M. (org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

KASSICK, C. N. Pedagogia libertária na história da educação brasileira. **Revista HISTDBR Online**, Campinas, n. 32, p. 136 – 149, dez. 2008.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. *In*: PIMENTA, S. G. (org). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARAFON, M. R. C.; MACHADO, V. L. C. **Contribuição do pedagogo e da Pedagogia para a formação escolar – pesquisa e crítica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

MARCHELLI, P. S. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. *In*: **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 561 – 585, maio/ago. 2010.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *In*: COELHO, L. M. C. C. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. Edições Loyola, 2003. São Paulo.

PARO, V. H. **Administração escolar – introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. *In*: COELHO, L. M. C. C. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

_____. et. al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1988.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PIMENTA, C. O. Bons resultados do Ideb: estudo exploratório de fatores explicativos do município de Indaiatuba. *In*: **Projeto: bons resultados no Ideb: estudo exploratório de fatores explicativos**. Universidade Estadual do Ceará; Universidade Federal da Grande Dourados; Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

PINO, A. A criança: um ser cultural ou da passagem do biológico ao simbólico. *In*: **As marcas do humano. às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. *In*: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAES, G. A. M. O pensamento político de Virgínio Rosa: um esboço interpretativo. **Rev. Hist. (online)**. n. 161, 2009. Disponível em: http://www.revistausp.sibi.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-83092009000200006&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 03/04/2012, às 16h07min.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1996.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In*: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica – articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SMOLKA, A. L. B. Sentido e significação – Parte A – Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. *In*: ROSSETTI-FERREIRA, et al. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto alegre: Artmed, 2004.

SOUZA, R. Educação integral: uma gestão complexa. *In*: **Colóquio educação integral.** São Paulo: CENPEC, 2010.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, vol. 31, jan./mar., 1959. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm> Acesso em 05/01/2012, às 14h38min.

TENÓRIO, Aleir Ferraz & SCHELBAUER, Anaete Regina. **A defesa pela educação integral nas obras de Anísio Teixeira.** Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/A%20DEFESA%20PELA%20EDUCA%C7%C3O%20INTEGRAL%20NA%20OBRA%20DE%20AN%C3%80NIO.pdf <acesso em 13/01/2013, às 16h46min>

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WHITHEAD, A. N. **Os fins da educação e outros ensaios.** São Paulo, Editora Nacional e Editora da USP, 1969.

ANEXO A

QUADRO SINTÉTICO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA REALIZADA
PARA ESTA PESQUISA.

DOCUMENTO	TÍTULO	ANO DE DEFESA
DISSERTAÇÕES	A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas.	2005
	Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba.	2006
	Identidade em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis.	2007
	A coordenação pedagógica e a práxis docente.	2008
	Escola de tempo integral: da concepção à prática.	2008
	A Escola de Tempo Integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista.	2009
	Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação?	2009
TESES	Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional.	1996
	Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores/as nas escolas.	2006

ANEXO B

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Questões a serem observadas:

01. Bairro/região onde escola está inserida e perfil desse local.
02. Necessidade dessa escola para esse local.
03. Número de crianças atendidas pela escola, faixa etária delas e como estão agrupadas.
04. Histórico da escola, espaço físico, acessibilidade, utilização dos espaços.
05. Quadro de funcionários e tipo de seleção para trabalhar nessa escola.
06. Quadro docente e tipo de seleção para trabalhar nessa escola.
07. Composição do núcleo administrativo, quais são suas atribuições e há quanto tempo estão nessa escola e nessa função.
08. Composição do núcleo pedagógico, tipo de seleção, atribuições, tempo nessa função e nessa escola.
09. Existem reuniões pedagógicas periódicas entre o núcleo pedagógico e o corpo docente? Qual é a frequência? Quem organiza e dirige esses momentos?
10. Quais documentos existem na escola – Proposta Pedagógica, Regimento Escolar? Quando foram elaborados e quem participou dessa elaboração?

ANEXO C

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

01. Qual é a sua concepção de educação? E de educação integral?

02. De que maneira você se vê dentro de um processo de implantação de uma política educacional de educação integral?

03. Como se identifica no papel de mediador entre as orientações dessa implantação e a prática docente?

04. De que forma você verifica se a prática docente é condizente com as orientações propostas pelo processo de mediação de sua função?

ANEXO D

ROTEIRO DE PESQUISA DOCUMENTAL EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL/ENTREVISTA COM VOLUNTÁRIAS DA SEME

Documentos de implantação da educação e do tempo integral.

- Como teve início a educação integral em tempo integral em Indaiatuba? Quem idealizou esse movimento?

- Em que política pública essa implantação foi/está embasada?

- Quais documentos foram elaborados para essa implantação?

- De que forma esses documentos foram elaborados e quem os elaborou?

- Como o embasamento contido nesses documentos é transmitido aos núcleos administrativos e pedagógicos?

- Esse documento contempla a educação integral em tempo integral ou somente a ampliação de jornada escolar?

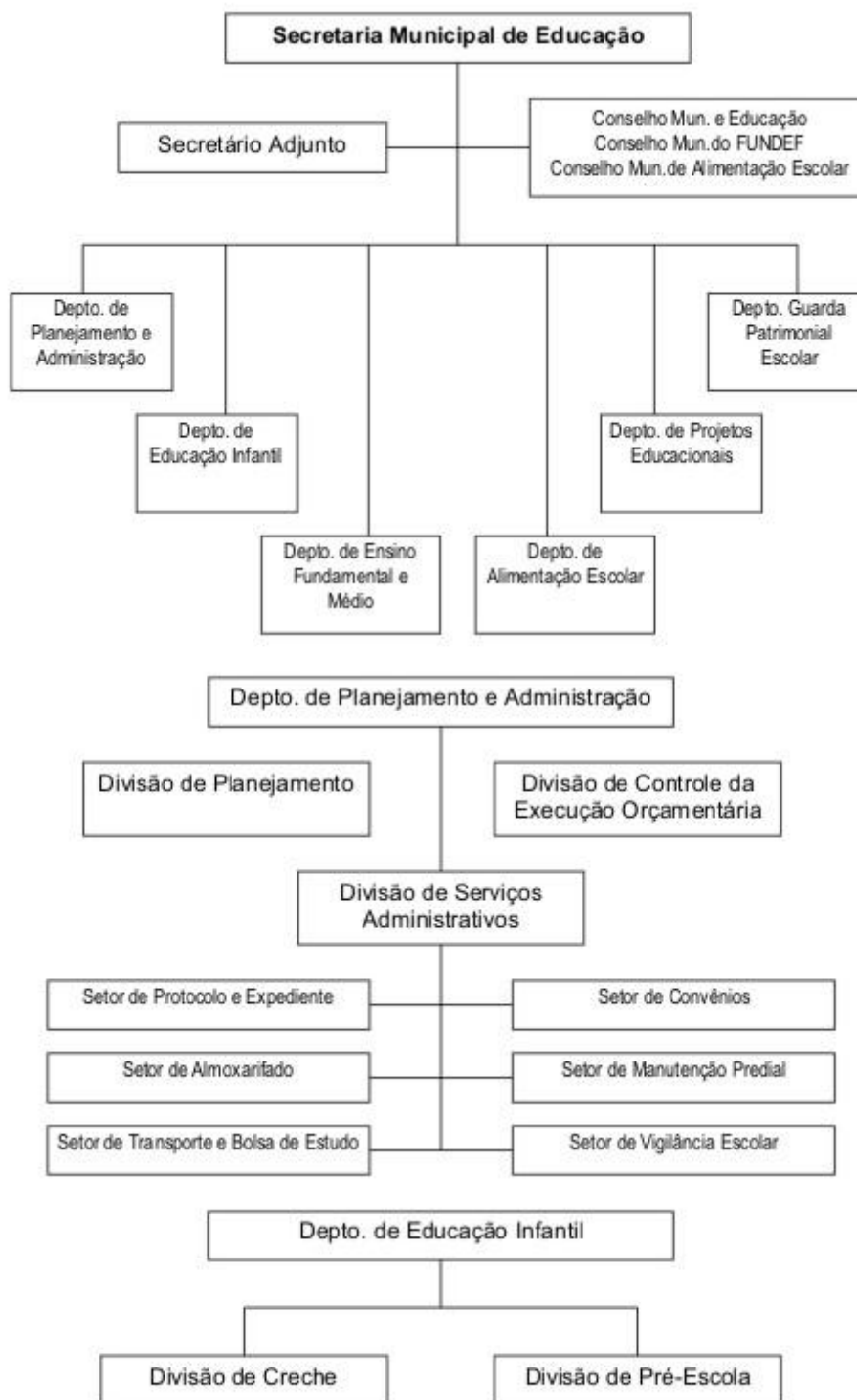
- Como é a seleção dos coordenadores pedagógicos para trabalharem nessas escolas?

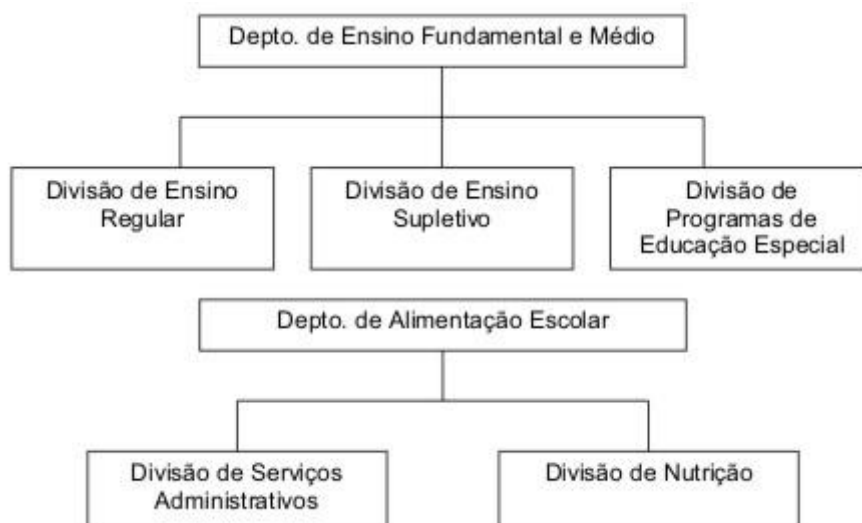
- Como é o processo de capacitação desses profissionais para o trabalho nesses contextos específicos?

ANEXO E

Secretaria de Educação

Organogramas*





* FONTE: <http://www.indaiatuba.sp.gov.br/educacao/organogramas/>

ANEXO F

Breve Histórico da Educação no Município de Indaiatuba/SP*

O primeiro registro de uma "classe de primeiras letras" em Indaiatuba, ocorre em 1854, vinte e quatro anos após a elevação a freguesia.

No Arquivo Público da Fundação Pró-Memória há documentos esparsos sobre a educação no município desde 1854, mas só a Lei nº 10 de 1895 veio dispor sobre a primeira Escola Pública do Município. Em 1900 com a Lei nº 27 foram criadas as Escolas Provisórias do Bairro de Itaiçi e "desta vila".

"Na época a pobreza era tanta que não havia como investir em educação, mas as Escolas Provisórias da Vila, passaram a ser mantidas e custeadas pela municipalidade".

Com a Lei nº 06 de 1918, foram criadas as escolas municipais das Fazendas: Cruz Alta, Sapezal e Mato Dentro.

"Em 1936 o Regimento Interno da Câmara Municipal cria em 27/08/36, uma Comissão de Educação e Assistência Social, à qual competia estudar os problemas relativos à educação, higiene, saúde e assistência social, propondo as reformas convenientes".

A Lei nº 14 de 1937 adaptou as leis estaduais da Educação instituindo um Sistema Municipal e criou as escolas mistas rurais da Fazenda Engenho D'água e do Bairro Solidão.

Em 1957 foi criada a primeira classe de pré-primário na rede municipal, no bairro Itaiçi.

Inicialmente as primeiras classes funcionavam em locais cedidos, com espaços físicos pouco adequados e com falta de materiais didáticos.

A institucionalização do Ensino Municipal começou a tomar rumos mais organizativos com a criação da Divisão de Educação, dentro do Departamento de Educação e Saúde, em 1969.

Em 1972, foi criada a Coordenadoria do Ensino Municipal, primeiro órgão independente de Educação. No ano de 1978, com a reorganização da Prefeitura, criou-se o Departamento de Educação e Cultura, Esportes e Turismo, constituído pelas Divisões de Educação e Cultura e de Esportes e Turismo.

No ano de 1985, criou-se a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, constituída pelos Departamentos de Educação e Cultura; em 1990, criou-se a Secretaria Municipal de Educação, com os Departamentos de Educação e de Alimentação Escolar.

Com relação ao trabalho realizado com a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino, o marco inicial foi em 1970, quando a municipalidade firmou convênio com o governo federal no programa de erradicação do analfabetismo, denominado na época MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Em 1985, em

período pós-ditadura, o MOBREAL foi extinto, e em seu lugar, foi lançado um outro programa, ao qual a municipalidade também convenciou-se, denominado " Programa Educação para Todos: Caminho da Educação", vinculado ao Ministério da Educação (MEC), que contou com a criação da Fundação Educar. Em 1990, a Fundação Educar foi extinta e com ela freou-se a indução das políticas de EJA, em todo país, mas nessa data a municipalidade assumiu integral e independentemente essa modalidade de ensino através do Projeto EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Ao longo dos anos, a Secretaria Municipal de Educação, foi assumindo outras modalidades de Ensino além da Pré-Escola e do Ensino Supletivo para Jovens e Adultos, sendo que em 1997, foi incorporado à Rede Municipal de Ensino o PAEE (Programa de Apoio à Educação Especial) e em 1998 as Creches Municipais e/ou Conveniadas, passaram a integrar o Sistema Municipal de Ensino, que até então eram subordinadas à Secretaria Municipal da Família e do Bem Estar Social.

Ainda em 1998 o Ensino Fundamental Regular de 1ª à 4ª séries, teve início com o funcionamento de 4 escolas, atendendo 2.329 alunos. Nesse mesmo ano foi pactuado um convênio com o Estado de São Paulo, pelo qual estabeleceu-se parceria na manutenção do Ensino Fundamental.

Como se vê, a Rede Municipal de Ensino continuou crescendo e hoje conta com 55 Unidades Escolares, 1 PAEE (Programa de Apoio à Educação Especial), 1 Escola Ambiental "Bosque do Saber" e 14 Creches conveniadas.

A municipalidade conta também com o CEPIN (Centro de Educação Profissional de Indaiatuba) da Fundação Indaiatubana de Educação e Cultura (FIEC), criada em 1985.

Referências Bibliográficas:

- Prefeitura Municipal de Indaiatuba. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino. Ferretti, Jane Shirley Escodro; Milan, Tânia Regina Cataldi; Sanches, Antonio Carlos Gonsales (organizadores).
- Pesquisa elaborada por Silvane Rodrigues Leite Alves e Deize Clotildes Barnabé de Morais, junto à Fundação Pró-Memória de Indaiatuba.

* FONTE: <http://www.indaiatuba.sp.gov.br/educacao/>

ANEXO G



PREFEITURA MUNICIPAL DE INDAIATUBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 001/2011
Escolas de Período Integral

Ficam convocados os Professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, interessados em inscrever-se para atribuição especial junto às Escolas Municipais de Educação Básica de período integral "Prof. Antonio Luiz Balamnutti", "Profª Renata Guimarães Brandão Anadão", "Profª Sylvia Teixeira de Camargo Sannazzaro" e EMEB "Prof. Wladimir Olivier", a apresentar PROJETOS conforme súmula das respectivas unidades escolares.

Os projetos terão carga horária de 25 horas semanais. Os Professores cujos projetos forem aprovados e tiverem jornada superior, completarão sua jornada **na mesma escola** na docência, em atendimento aos alunos e/ou substituições aos demais Professores da escola ou, ainda, em outra unidade escolar, conforme necessidade e disponibilidade da Rede Municipal de Ensino.

Os projetos serão submetidos à análise, aprovação e classificação pela Comissão de Projetos, constituída para esse fim. Os resultados serão publicados em todas as unidades escolares, no dia **26/10/2011**. Na avaliação serão considerados os seguintes critérios:

1. *Coerência e adequação às Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Indaiatuba;*
2. *Clareza e objetividade na apresentação, definição das etapas e técnicas a serem desenvolvidas;*
3. *Atendimento aos objetivos propostos pela unidade escolar, relacionados ao projeto em que se inscrever, a fim de atuar junto aos alunos matriculados na Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, salvo projetos específicos que dependam do desenvolvimento motor dos alunos, conforme súmulas anexas.*

Os projetos deverão ser apresentados em duas vias até o dia 26/09/2011 na recepção do Centro Integrado de Apoio à Educação de Indaiatuba, CIAEI, mediante protocolo especial.

Os Professores cujos projetos forem aprovados não participarão do processo de atribuição de aulas/classes para ano letivo 2012; a eles serão atribuídas à jornada específica do projeto, sendo que, para tal atribuição será respeitada a ordem de classificação dos projetos aprovados.

Os Professores que atuaram nos projetos em 2011 serão avaliados pela equipe gestora da unidade escolar, de acordo com os seguintes critérios: assiduidade, produtividade (com relação ao rendimento escolar dos alunos), autonomia na resolução de conflito, relacionamento interpessoal, atendimento aos objetivos propostos no projeto, entrega dos documentos solicitados pela equipe gestora e adequação à rotina da escola de período integral. Se a avaliação for favorável, o Professor poderá optar por permanecer no projeto e na unidade escolar, dando continuidade ao seu trabalho. Neste caso, o Professor não participará do processo de atribuição de classe/aulas para o ano letivo de 2012. Caso contrário, tal Professor estará inscrito, automaticamente, para a 2ª fase do processo de atribuição de aulas/classes, conforme disciplinado na Resolução 05/2011 da Secretaria Municipal de Educação.

Os Professores que tiverem seus projetos aprovados cumprirão o Calendário Escolar/2012 e atuarão junto aos projetos auxiliando para o desenvolvimento integral dos alunos.

Indaiatuba, 11 de agosto de 2011.


Prof.ª Rita de Cássia Trasferetti
Secretária Municipal da Educação





PREFEITURA MUNICIPAL DE INDAIATUBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS DE PERÍODO INTEGRAL

As escolas de período integral "EMEB " Profª Renata Guimarães Brandão Anadão", EMEB" Prof. Antônio Luiz Balaminiti" e "Prof.ª Sylvia Teixeira de Camargo Sannazzaro" prestará atendimento aos alunos das **7h00 às 16h00**. Os alunos, no período da manhã, ou seja, das **7h00 às 12h00**, participarão de aulas com o Professor das disciplinas do currículo comum e às 12h00 tais alunos são direcionados aos projetos.

A escola de período integral EMEB "Prof. Wladimir Olivier" prestará atendimento aos alunos das **7h00 às 16h00** e das **9h00 às 18h00**, sendo que os alunos que frequentarão as disciplinas do currículo comum no período da manhã, ou seja, das **7h00 às 12h00**, são direcionados aos projetos às **12h00**; já os alunos que frequentarão as disciplinas do currículo comum no período da tarde, ou seja, das **13h00 às 18h00**, participarão dos projetos no horário das **9h00 às 13h00**.

Todos os Professores de projeto acompanharão seus alunos no horário de almoço, orientando-os quanto à alimentação saudável, uso correto de talheres, postura à mesa e **na escovação dos dentes e, após, realizarão atividades de relaxamento.**

ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS NAS AULAS DE PROJETOS

O número de alunos por turma é definido pelos Professores Gestores de acordo com cada modalidade e especificidades das unidades escolares. Os agrupamentos dos alunos serão organizados considerando-se os seguintes aspectos: faixa etária, desenvolvimento físico e mental, além das características próprias relacionadas à respectiva fase de desenvolvimento. As turmas preferencialmente serão mistas (idade e sexo), com exceção de projetos específicos.

O TRABALHO DO PROFESSOR NO PROJETO

As HTPCs acontecerão as terças e quintas-feiras, **das 8h00 às 9h00 (período manhã) e das 16h00 às 17h00 (período tarde)**. Todos os Professores deverão entregar o planejamento de suas aulas aos Professores Coordenadores. A avaliação bimestral dos alunos ocorrerá em planilhas específicas para as aulas dos projetos. A frequência dos alunos deverá ser registrada diariamente.

PROJETO

O projeto deve conter todos seus objetivos voltados às necessidades apontadas pelas unidades escolares, nas súmulas, bem como atender, **na íntegra**, o modelo anexo.

ATRIBUIÇÃO DE PROJETOS AO PROFESSOR CLASSIFICADO

O Professor classificado para trabalhar com projeto deverá comparecer na unidade escolar onde irá trabalhar em 2012 no dia **02/12/2011**, às **8h00**, para atribuição.



PREFEITURA MUNICIPAL DE INDAIATUBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PROJETOS PARA O ANO LETIVO DE 2012

Os projetos serão organizados por meio de eixos curriculares:

EIXOS CURRICULARES	OBJETIVO GERAL POR EIXO CURRICULAR	PROJETOS
1 - Linguagens e Comunicação	Ampliar os saberes relacionados ao uso da comunicação e linguagem nas dimensões, linguísticas, discursivas e sociais, em que o ouvir, o falar, o ler e o escrever estejam em situações de comunicação efetiva, em diferentes contextos e com diferentes finalidades, mantendo uma relação dialógica entre o locutor e interlocutor.	1.1 Aprendendo pra valer/IPP 1.2 Contação de histórias 1.3 Prática de leituras 1.4 Inglês 1.5 Estudo Extra
2 – Ciência e Tecnologia	Reconhecer, compreender, interagir com conhecimentos e produção tecnológica e científica que fazem parte do contexto em que o aluno está inserido, bem como apropriar-se de ferramentas para criar e utilizar novas tecnologias para sua vida, transformando o meio em que vive.	2.1 Jogos (Raciocínio e Tabuleiro) 2.2 Mesa educacional 2.3 Informática
3 – Sociedade e Meio Ambiente	Dialogar, aprender, respeitar, conviver e vivenciar a expressão de diferentes grupos e culturas, construindo novas relações da sociedade com o meio ambiente na perspectiva de crescimento da cultura, qualidade de vida e equilíbrio ambiental.	3.1 Horta/Jardinagem 3.2 Educação Ambiental
4 – Movimento, Esporte e Lazer	Desenvolver o conhecimento de suas potencialidades corporais a superação de limitações, por meio de seu próprio corpo e espaço, numa perspectiva diferenciada.	4.1 Ginástica Geral 4.2 Ginástica Rítmica Escolar 4.3 Dança 4.4 Prática Desportiva 4.5 Brincantes/Recreação 4.6 Cirandar 4.7 Artes Marciais (judô, karatê, capoeira, etc)
5- Artes	Utilizar-se das manifestações artísticas, do conhecimento sobre a arte e a cultura e de suas técnicas nas mais variadas linguagens para vivenciar, experimentar sua condição humana e refletir suas diferentes formas.	5.1 Teatro 5.2 Artes plásticas/grafiteagem 5.3 Violão 5.4 Desenho/história em quadrinhos 5.5 Música 5.6 Artesanato envolvendo técnicas de pintura em madeira, corte e costura, customização, crochê, tear, fanfarra, etc 5.7 Fanfarra.



PREFEITURA MUNICIPAL DE INDAIATUBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SÚMULAS DOS PROJETOS:

1 - LINGUAGENS E COMUNICAÇÃO:

1.1 APRENDENDO PRA VALER/IPP: Devido ao grande número de alunos que apresentam dificuldades e/ou defasagem de aprendizagem nas áreas de matemática e língua portuguesa, busca-se um trabalho mais específico com diálogo, reflexão, intervenções individuais e agrupamentos menores de alunos, desenvolvendo atividades que estimulem a autonomia, organizados em grupos de apoio pedagógico paralelo, fazendo com que os discentes sejam capazes de:

- ✓ ler textos com autonomia, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação;
- ✓ utilizar a escrita de maneira apropriada para comunicar-se com as pessoas (função social);
- ✓ selecionar, organizar e produzir informações relevantes para interpretá-los e avaliá-los criticamente;
- ✓ resolver situação problema, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio e processo, com dedução, intuição, analogia, estimativa e utilizando conceitos e procedimentos matemáticos.

1.2 e 1.3 - CONTAÇÃO DE HISTÓRIA/PRÁTICA DE LEITURA: O Professor que atuará neste projeto deverá atuar como um verdadeiro "Contador de Histórias", encantando e envolvendo seus alunos no vasto mundo da literatura. A partir daí, deverá estimular nas crianças o gosto e o prazer pela leitura e o desenvolvimento de comportamentos leitores. Deverá, também, desenvolver atividades motivadoras oferecendo uma diversidade de portadores e gêneros textuais, para tanto poderá utilizar, de preferência, textos que não são comumente explorados em sala de aula, na grade curricular comum. O projeto deverá desenvolver a criatividade, fantasia, senso crítico, concentração, compreensão e capacidade de argumentação e interpretação. A leitura deverá instigar a curiosidade, a memória, ampliação do vocabulário, conhecimento de regionalismos, etc. As diferentes práticas deverão contemplar a leitura oral, trabalhando a fluência, a expressividade e até dramatizações, além da leitura silenciosa/oral, com diferentes formas de interpretação e a exposição dos trabalhos realizados.

O Projeto Práticas de Leitura deverá ainda, contar com os recursos tecnológicos disponíveis nas unidades escolares como ferramenta comum de trabalho (notebooks e computadores escolares, mesas educacionais, lousa digital e o THINKQUEST) para a criação de histórias, interação entre os alunos da escola, a troca de informações entre Professor e o aluno e leitura de novas histórias por meio de *links*. O Professor deverá preocupar-se em utilizar diferentes estratégias e diversidade de gêneros textuais para que o trabalho não seja uma reprodução do trabalho de sala de aula.

1.4 INGLÊS: O Professor que desenvolver esse projeto deverá propor atividades que preparem os alunos para conhecer oralmente os números, cores, animais e músicas. Deve ter formação e / ou estar cursando inglês, possuir um nível de conversação básico. Neste projeto o professor deve fazer uso do software Reading, por ser uma parceria da IBM. O trabalho será desenvolvido com músicas, figuras, registros. Deverão ser explorados os aspectos culturais dos países que falam o idioma, introduzindo através de vocabulário adequado à faixa etária e à língua estrangeira.



PREFEITURA MUNICIPAL DE INDAIATUBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1.5 ESTUDO EXTRA: Momento do dia em que ocorrerá o estudo dos conteúdos trabalhados em classe e realização das tarefas pretendendo desenvolver os hábitos e procedimentos de estudo necessários a formação do *ser aprendente*. A proposta deste projeto é garantir ao aluno um espaço de acompanhamento orientado pelo educador para realizar as tarefas escolares e aprender procedimentos e estratégias de estudo.

2 – CIÊNCIA E TECNOLOGIA:

2.1 JOGOS DE RACIOCÍNIO/ TABULEIRO: A MATEMÁTICA NO COTIDIANO: O Professor que atuará neste projeto deverá promover um trabalho para desenvolver nos alunos as habilidades: espaciais, temporais, motoras e cognitivas. As atividades propostas deverão estimular a criatividade, a atenção, autonomia e o raciocínio. O projeto deverá focar e valorizar a convivência em grupos e o trabalho em equipes. Parte dos jogos deverão ser inventados e confeccionados pelos próprios alunos, em sala, sob orientação do Professor, que também trabalhará a conscientização acerca da importância de se conservar todos os jogos, sejam estes feitos de sucatas ou adquiridos pelas unidades escolares. O senso de responsabilidade deverá ser exercido. O Professor deverá, ainda, fazer dos jogos estimuladores do interesse, da curiosidade, do espírito investigativo e do desenvolvimento do raciocínio lógico. O trabalho deverá propiciar o exercício da agilidade mental, da memória, do enriquecimento do vocabulário e do desenvolvimento do conhecimento, levando à compreensão das quatro operações utilizando-se de estratégias de antecipação, verificação, levantamento e checagem de hipóteses. O Professor deverá trabalhar diariamente com jogos e desafios, desenvolvendo raciocínio lógico-matemático. Todos os jogos e desafios deverão ser explorados por mais de uma vez, de forma significativa e apresentar forma usual e significativa de registro.

2.2 e 2.3 – MESA EDUCACIONAL/INFORMÁTICA: O Professor responsável pelo projeto deverá utilizar toda a tecnologia disponível como mais um recurso pedagógico a favor da aprendizagem global dos alunos nas diferentes áreas; criar formas de construção do conhecimento através do uso adequado da informática como fonte de comunicação, informação, interação e aprendizagem. Quanto aos conteúdos específicos, os alunos deverão aprender a identificar as partes do computador; adquirir noções elementares de informática e noções básicas de utilização da *internet*; construir os diferentes gêneros textuais expressos nas Orientações Curriculares (Cadernos 1- A e 2 – A) e na divisão de gêneros textuais a serem trabalhados em cada bimestre de cada ano/série (divisão dos conteúdos por bimestre); desenvolver a coordenação motora, a atenção, a familiarização com o equipamento e com os *softwares*; desenvolver a percepção visual; reconhecimento de posição; curiosidade; exploração de palavras e escrita e leituras diversas.

Também deverão ser utilizados outros recursos educacionais como a lousa digital e as mesas interativas. A lousa digital possibilita o desenvolvimento de conteúdos, favorecendo a criação de situações motivadoras e estimulando a participação das crianças no processo de ensino-aprendizagem - junção da interatividade com a prática pedagógica. Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas são: laboratório de informática, lousa digital, mesas interativas e notebooks escolares. Em especial, no trabalho com a **MESA EDUCACIONAL**, o Professor deverá dominar todos os softwares da mesa educacional e priorizar o trabalho em grupos.

DU
F. Com. ed.
13/7



PREFEITURA MUNICIPAL DE INDAIATUBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

3 – SOCIEDADE E MEIO AMBIENTE:

3.1 HORTA/JARDINAGEM: O contato com a terra no preparo dos canteiros e a descoberta de inúmeras formas de vida que ali existem e convivem, o encanto com as sementes que brotam como mágica, a prática diária do cuidado – regar, transplantar, tirar matinhos, espantar formigas com o uso da borra de café ou plantio de coentro, o exercício da paciência e perseverança até que a natureza nos brinde com a transformação de pequenas sementes em verduras e legumes viçosos e coloridos. Estas vivências podem transformar pequenos espaços da escola em cantos de muito encanto e aprendizado para todas as idades. Hortas jardins escolares são instrumentos que, dependendo do encaminhamento dado pelo educador, podem abordar diferentes conteúdos curriculares de forma significativa e contextualizada e promover vivências que resgatam valores. As atividades ligadas ao uso do solo tais como revolver a terra, plantar, arrancar mato, podar, regar não só constituem ótimo exercício físico como representam uma forma de aprendizado saudável e criativo, tal qual o contato com as coisas da natureza. Este projeto visa apresentar atividades que despertem o interesse do aluno no cuidado com o ambiente. Os alunos aprendem, na prática, temas como nutrientes do solo, luminosidade, temperatura, fotossíntese, desenvolvimento de plantas, a vida dos insetos e medidas de áreas. Os alunos devem estar presentes na maioria das etapas e atividades desenvolvidas na horta/jardim, tais como: seleção das espécies a serem cultivadas, plantio, cuidados com a horta e colheita. Os Professores devem auxiliar os alunos no desenvolvimento e manutenção da horta e na supervisão dos trabalhos.

3.2 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O Professor que atuará neste projeto deverá: desenvolver a proposta de educação ambiental de forma ampla, compreender o funcionamento e o equilíbrio dos sistemas naturais; ter acesso à informações reais sobre a situação do planeta; utilizar técnicas, experiências e reflexões que gerem uma interação consciente e produtiva; deverá despertar o compromisso de utilizar os recursos da Terra com sensibilidade; preservando as condições mínimas necessárias para garantir a qualidade de vida. Professor e alunos deverão trabalhar com: pesquisa, experiências, observação, reflexão e ação, conhecendo e experimentando diferentes espaços como: jardim, horta e área verde. A partir deste trabalho busca-se desenvolver a conscientização e a mudança de valores e atitudes, visando à melhoria da qualidade de vida de todos.

4- MOVIMENTO, ESPORTE E LAZER:

4.1 e 4.2 – GINÁSTICA GERAL/GINÁSTICA RÍTMICA ESCOLAR: Os projetos atenderão os alunos inscritos divididos em turmas de meninos e meninas, e/ou conforme o número de inscrições. Os Professores que atuarão nestes projetos deverão propiciar aos alunos: o conhecimento e compreensão do corpo humano, partes e segmentos do corpo, fatores importantes para o movimento humano, conhecimento e compreensão da postura e disciplina corporal, capacidades sensório-motoras (visual, auditiva, tátil e cinestésico) capacidades básicas do movimento (andar, correr, rastejar, pular, saltitar, rolar), capacidades físicas (agilidade, velocidade, resistência, força, destreza, flexibilidade, propulsão, equilíbrio), coordenação motora (global e fina), lateralidade, percepção, localização e noção espacial temporal (dentro-fora, antes-



PREFEITURA MUNICIPAL DE INDAIATUBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

depois, atrás à frente) e propulsão de objetos com locomoção. Poderão candidatar-se às vagas, Professores Docentes habilitados em Educação Física. O Professor deverá ter habilidade para trabalhar com ginástica rítmica e geral, movimentos de solo, acrobáticos, aparelhos e arte circense. Disponibilidade para participar de eventos externos e fora do horário de trabalho. Deverá ter habilidade para criação de coreografias, figurinos e cenários.

4.3 DANÇA: O Professor que atuará neste projeto deverá desenvolver os aspectos físicos, sociais, cognitivos, afetivos e morais, provocando situações em que a criança possa utilizar seu corpo inteiro e descobrir através de experimentações e vivências, as ações que dele possam emergir. Trabalhar o movimento corporal, propiciar situações novas e prazerosas, possibilitar reflexões e mudanças e oportunizar e aprender a "pensar" com o corpo. O profissional que vier a desenvolver esse projeto precisa ter sensibilidade para a dança, exercitando a criação em dança, compreendendo seu conteúdo, sua importância e sua expressão. A dança deve ser incentivada por meio de atividades lúdicas que promovam a exploração do movimento e do ritmo. Devem ser propostas situações com jogos historiados, em que a criança é incentivada a "representar" com o corpo a história que está sendo contada e, assim, explorar diferentes ritmos, diferentes níveis espaciais, diferentes formas com o corpo.

O Professor para atuar nesse projeto deve, necessariamente, ter formação em Educação Física, apreciar e valorizar a cultura local e ter disponibilidade para participar de eventos externos e fora do horário de trabalho. Deverá ter habilidade para criação de coreografias, figurinos e cenários.

4.4 – PRÁTICAS ESPORTIVAS: O Professor responsável pelo projeto deverá trabalhar os aspectos relacionados ao acervo motor tais como: esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal, exercícios de coordenação e de equilíbrio. Quanto aos conteúdos específicos deve-se trabalhar a história, a quadra/campo, a bola, fundamentos dos esportes coletivos: futebol/futsal, basquete, vôlei, queimada e handebol, regras que regem cada modalidade esportiva, posicionamentos e funções dos jogadores em campo/quadra, táticas envolvidas nos jogos e a importância do corpo para o jogo. Deve-se desenvolver, também, torneios ou campeonatos durante o ano letivo de 2012, trabalhando a competitividade, o ganhar, o empatar e o perder. O projeto deverá ter caráter socializador, visando o fortalecimento do espírito de grupo. Poderão candidatar-se à vaga Professores habilitados em Educação Física.

4.5 – BRINCANTES/RECREAÇÃO: Sabemos que sem liderança, sem disciplina, sem decisão, sem objetivos, sem tarefas a cumprir e contas a prestar, não há organização, portanto cabe a esse projeto orientar, desenvolver e realizar jogos (algum elemento de esporte) e atividades sócio recreativas, a partir de uma concepção didático-pedagógica aberta às experiências, levando o aluno a realizar jogos e atividades de forma co-participativa; garantindo o espaço/tempo da brincadeira e da recreação na instituição de ensino; fazendo-o pensar e refletir as relações sociais a partir das cenas vivenciadas no projeto e na escola, ampliando assim, a gama de experiência da cultura de movimento humano dos participantes. O projeto visa ao educando, o direito ao brincar e à recreação, de forma autônoma e participativa, pois criança precisa

Handwritten signature and initials: J. P. Guimarães



PREFEITURA MUNICIPAL DE INDAIATUBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

brincar! E precisa aprender a organizar suas próprias brincadeiras, administrando suas próprias brincadeiras e até mesmo tendo um tempo para sonhar... O Professor deve proporcionar momentos agradáveis de brincadeiras dirigidas mantendo uma rotina semanal com os alunos, utilizando-se de recursos variados como: massinha, brinquedos, música, brincadeiras de roda, fantoches, brincadeiras de faz-de-conta, utilizando, também, espaços externos.

4.6 - CIRANDAR: Este projeto consiste em prover aos alunos elementos que corroboram com seu processo de individuação, trazendo elementos contidos no folclore, por meio de músicas, contação de histórias, brinquedos cantados, exercícios de consciência corporal, resgatando o conhecimento das cirandas de ladainhas, cirandas e brincadeiras de mãos, os diferentes ritmos, explorando a curiosidade do aluno, permeados por momentos e espaços que valorizam práticas de letramento. O Professor deve permitir que cada criança entre em contato consigo e com o grupo de que faz parte, podendo, desta maneira, identificar-se com a cultura em que está inserida: cultura brasileira, cultura da infância, cultura do brincar e outras culturas.

4.7 – ARTES MARCIAIS: O projeto deve ter caráter acima de tudo socializador, visando o fortalecimento do espírito de grupo, por meio do judô, karatê, capoeira, etc. Poderão candidatar-se à vaga, preferencialmente Professores Docentes habilitados em Educação Física.

5 – ARTES:

5.1 - TEATRO: Com o objetivo de trabalhar pelo desenvolvimento da expressão oral e corporal dos alunos no planejamento, elaboração e desenvolvimento de dramatizações a partir de histórias conhecidas, o Professor deverá ter habilidade para trabalhar com teatro, bem como montar e apresentar peças teatrais e criação de figurino e cenário.

5.2 – ARTES PLÁSTICAS/GRAFITAGEM: O trabalho de Arte deve transformar emoções, sentimentos, conceitos, valores, significados culturais e sociais em produtos elaborados a partir dos conteúdos pertinentes às linguagens artísticas, entre as quais destacamos as artes plásticas, desenvolvendo assim a sensibilidade, percepção, imaginação e finalmente a criação. **Neste projeto os alunos devem desenvolver os objetivos das artes plásticas, quais sejam:**

- ✓ Criar imagens e objetos com intenção de comunicar e expressar ideias.
- ✓ Entrar em contato com maior número possível de materiais, ferramentas e equipamentos no decorrer das etapas.
- ✓ Valorizar a diversidade de trabalhos, estimulando soluções diferentes e diferenciadas.
- ✓ Oferecer à criança a utilização de um maior número de atividades ou procedimentos: desenho, pintura, colagem, modelagem, gravura e outros.
- ✓ Adaptar as propostas sempre respeitando a faixa etária, o ritmo e a bagagem de cada aluno.



PREFEITURA MUNICIPAL DE INDAIATUBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- ✓ Fazer da sala de aula, um espaço, de experimentação, de construção, de pesquisa, de criação e de troca de experiências.
- ✓ Saber selecionar, eleger materiais e ferramentas adequadas para cada projeto.
- ✓ Conhecer e explorar as propriedades e possibilidades expressivas inerentes a cada material, desde os tradicionais aos alternativos.
- ✓ Propiciar vivências fora da sala de aula, ampliando os referenciais através de outros meios de apoio, como exposições, audiovisuais, livros, encontros e outros que venham ampliar a bagagem cultural do aluno.
- ✓ Criar e perceber formas visuais nos espaços bidimensionais e tridimensionais.
- ✓ Conhecer a diversidade de formas de arte assim como concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional.
- ✓ Trabalhar os elementos básicos da linguagem visual: ponto, linha, plano, forma, textura, volume, cor, luz, movimento, ritmo, espaço, traço e seus desdobramentos.
- ✓ Trabalhar os procedimentos básicos da linguagem visual: desenho, pintura, colagem, construção, instalação, história em quadrinhos, escultura, gravura, modelagem e outros.
- ✓ *Trabalhar a técnica da Grafite (forma de manifestação artística em espaços públicos. Considera-se grafite uma inscrição caligrafada ou um desenho pintado ou gravado sobre um suporte que não é normalmente previsto para esta finalidade).*

5.3 – VIOLÃO: O Professor deverá estruturar as suas atividades semanais levando em conta sempre um objetivo musical, isto é, o que é realizado em classe deve favorecer a performance de uma peça do repertório. Os elementos para criação (improvisação e composição), e os exercícios técnicos devem estar contidos nas peças que irão ser tocadas, devendo-se evitar a dissociação entre atividades meio e fim. É importante considerar que O ENSINO SERÁ COLETIVO e que o estudante iniciante, em geral, ainda não possui parâmetros de discernimento que proporcionem uma visão global do instrumento e que deseje objetivos em curto prazo e meios concretos para atingi-los. Assim, os estudantes devem ter a oportunidade de tocar, criar e ouvir, a si e a seus colegas, bem como ao professor. A diferença fundamental é que, no ensino coletivo, tais atividades são feitas, em sua maioria, envolvendo todos os estudantes na maior parte do tempo possível.

5.4 - DESENHO/ HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: O Professor deverá preferencialmente ter formação em Educação Artística e/ou cursado desenho. O projeto proporcionará o incentivo aos alunos que gostam de desenhar, desenvolvendo e aprimorando as técnicas necessárias para o trabalho com esse gênero textual (linguagem escrita e visual).

5.5 - MÚSICA: O Professor que atuará neste projeto deverá: desenvolver a percepção auditiva e visual dos alunos, estimular a desinibição e o convívio com diferentes ritmos, instigar a criatividade, desenvolver a orientação espacial, a lateralidade e desenvolver o conhecimento cognitivo dos mesmos. O educador



PREFEITURA MUNICIPAL DE INDAIATUBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

deverá transformar a música em fonte lúdica e criativa, pesquisar com os alunos os elementos sonoros, criando sons e comunicando-se ativamente por meio deles, expandindo a percepção dos discentes. O professor deverá trabalhar com som, elementos básicos da música, modificando timbres, altura, experimentando diferentes velocidades, enquanto contam histórias ou desenvolvem jogos. Deverá trabalhar com estilos, ouvindo gravações, dançando, cantando juntos, observando diferenças e igualdades, conhecendo notas musicais bem como a sua escala. O aspecto interdisciplinar é um campo importante para a música. É possível promover a integração com as ciências na forma de compreensão do fenômeno acústico, ou com a língua portuguesa ou história, na análise das poesias das canções. Deve também atuar com outras formas de expressão, com utilização de imagens, palavras e movimentos como ponto gerador de experimentação musical. O professor precisa estar afinado com o seu tempo, e preparado para exercer essa temporalidade, uma vez que a música é uma arte eminentemente social, portanto, vinculada à sua época e ao seu lugar suscetível às variações da sociedade incluindo a evolução tecnológica. - lousa digital, mesas interativas, data show, MP3, mesa de som, instrumentos musicais. O Professor que atuará nesse projeto, preferencialmente deve ter formação em Educação Artística ou especialização em música. O trabalho será desenvolvido através da Educação Musical: fundamentos da teoria musical, cultura musical, música folclórica, brincadeiras com música, bandinha, construção de instrumentos com material reciclável. Atividades de roda diariamente. Deverá ter habilidade na criação de musicais, apresentação de coral, figurinos e cenários.

5.6 - ARTESANATO: O objetivo desse projeto é trabalhar pelo desenvolvimento de habilidades motoras e pela criatividade dos alunos nele inscrito. O Professor que atuará nesse projeto deverá estimular nos alunos a criatividade, a concentração e atenção, a associação de cores, a psicomotricidade, a construção do conhecimento lógico, as noções de tempo e espaço, a socialização, e a consciência de preservação do meio ambiente e do patrimônio público. O Professor deve buscar desenvolver nas aulas de artesanato, práticas com modelagem em argila, pintura em madeira, customização de peças de roupa e pequenas noções de corte e costura, pintura em tecido, crochê, tricô e tear.

5.7 - FANFARRA: os principais objetivos deste projeto, na escola de Ensino Fundamental, são desenvolver a participação dos jovens em trabalhos coletivos e possibilitar o aprimoramento de técnicas musicais, incentivando o resgate da fanfarra como patrimônio cultural e cívico.


Profª Rita de Cássia Trasferetti
 Secretária Municipal da Educação



PREFEITURA MUNICIPAL DE INDAIATUBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ANEXO I

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE PROJETOS

1- UNIDADE ESCOLAR PRETENDIDA:

Indicar a escola em que deseja desenvolver o projeto (esta indicação dependerá da disponibilidade de vaga na unidade escolar).

2 - TEMA:

Para definir o tema do projeto, é necessário observar:

- ✓ A proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Indaiatuba,
- ✓ Os objetivos descritos nas súmulas deste edital,
- ✓ O compromisso com o desenvolvimento integral dos educandos.

3 - OBJETIVOS GERAIS:

Na escolha do tema já se deve procurar definir os objetivos gerais do projeto:

- ✓ O que pretende alcançar com o projeto?
- ✓ O que o projeto deve mudar na escola em termos de formas de trabalho, modalidades de aprendizagem e envolvimento dos alunos?
- ✓ Quais competências específicas serão desenvolvidas pelos alunos com a participação nas várias fases do projeto?
- ✓ Que impacto o projeto terá sobre a comunidade escolar e ao PDE?

4 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

São objetivos mais específicos e detalhados que, mantendo a coerência com os objetivos gerais, irão ser eventualmente perseguidos por meio de atividades específicas. Uma maneira prática de identificar os objetivos específicos é considerá-los como soluções a serem buscadas para problemas delimitados. Por exemplo: em um projeto cujo tema é Meio Ambiente, um dos objetivos específicos pode ser tornar mais agradável, limpo, saudável e bonito o ambiente da própria escola.

5 - O PROJETO E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA:

Ao elaborar o projeto, deve-se considerar como ele vai se relacionar com a proposta pedagógica da escola.

6 - JUSTIFICATIVA:

Procure respostas claras para as seguintes questões:

- ✓ Por que é importante fazer o projeto?
- ✓ Reflita sobre o motivo que faz valer a pena realizar esse projeto.
- ✓ Quem se beneficiará?
- ✓ Quem vai se beneficiar direta e indiretamente com o projeto, detalhando os vários segmentos e concentrando sua atenção nos alunos.



PREFEITURA MUNICIPAL DE INDAIATUBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

7 - METODOLOGIA:

Atenção especial deve ser dedicada à metodologia adotada na execução do projeto. Em especial, é necessário que ela seja:

- ✓ Colaborativa, envolvendo equipes cujos membros conjugam esforços na consecução de um fim comum.
- Integrativa, envolvendo professores, alunos e, se possível, funcionários e até mesmo membros da comunidade externa, como os pais dos alunos.
- ✓ Multidisciplinar, envolvendo pessoas cuja formação, atividade profissional e interesses abrangem as diferentes disciplinas em que hoje se segmenta o trabalho escolar.

Também é importante que o projeto explicita como irá contribuir para modificar os hábitos de trabalho e as formas de aprendizagem na escola, de modo a dar ênfase ao desenvolvimento de competências e habilidades.

8 - FAIXA ETÁRIA ATENDIDA:

Defina os anos (educação infantil – EMEB Sylvania Sannazzaro, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º) que o projeto atende de acordo com as atividades a serem desenvolvidas.

9 - CONTEÚDOS BIMESTRAIS:

Especifique as atividades centrais/ conteúdos que levarão à realização dos objetivos específicos do projeto.

10 - MATERIAIS NECESSÁRIOS:

Indique os recursos materiais necessários para desenvolver os conteúdos bimestralmente;

11- AVALIAÇÃO:

- ✓ Como será feito o acompanhamento do projeto?
- ✓ Como serão medidos os efeitos do projeto?
- ✓ Como será transmitido/registrado o que se aprendeu?

12 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Aponte as fontes que utilizará como base para o seu projeto.

Rita de Cássia Trasferetti

Rita de Cássia Trasferetti
Secretária Municipal de Educação

Escondro
Danete Escondro

Evani Aparecida Perez
RG: 5.160.245
DIRETOR DE ÁREA

Maria Eliane Faccio Valezin
RG: 48.028.703

Ronala Maria Cardoso Sianid

Rosamunda Fanotto

Página 12