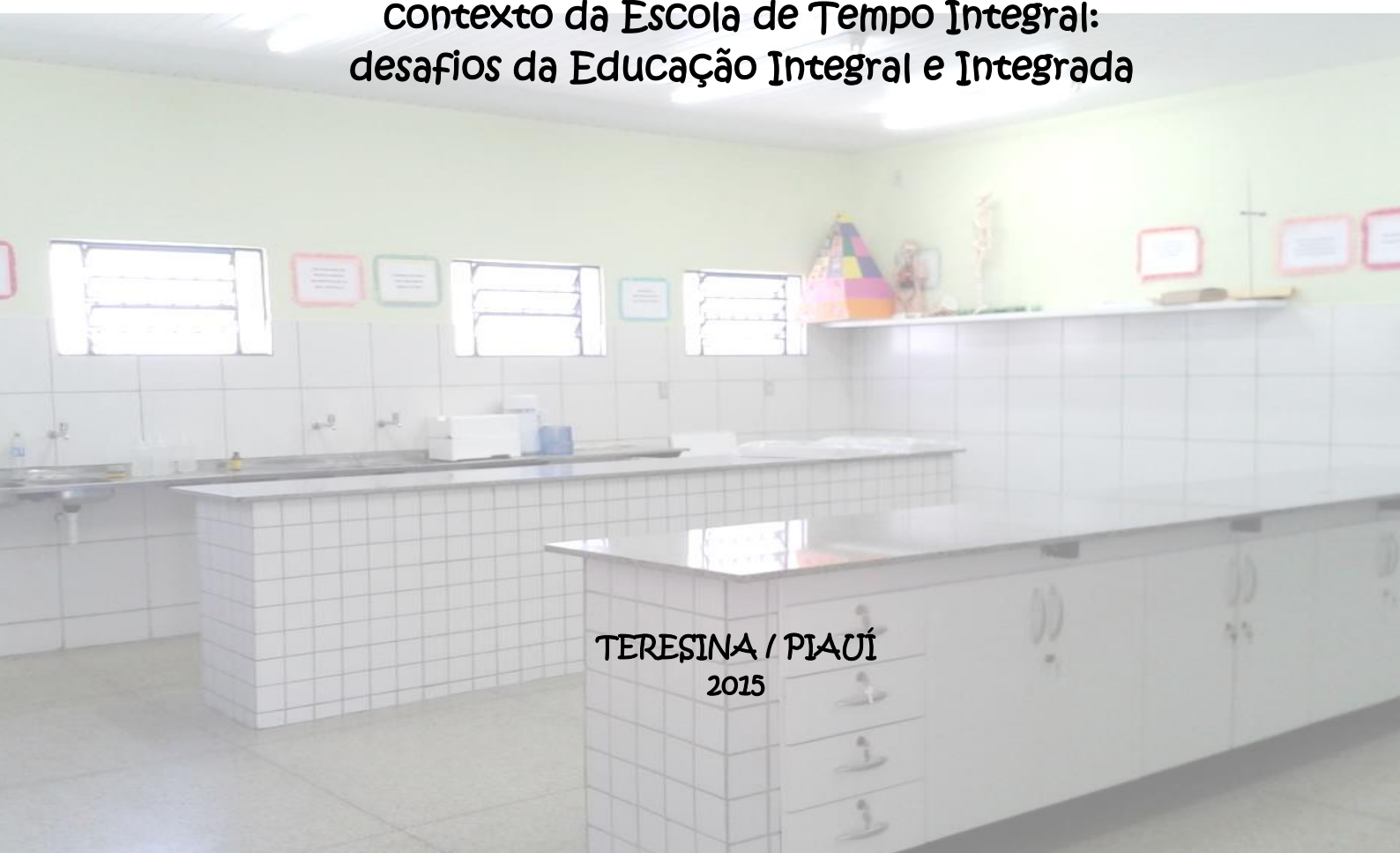


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ - REITORIA DE ENSINO PESQUISA E GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Antonia Flávia Moraes da Costa

**A prática do Coordenador Pedagógico no
contexto da Escola de Tempo Integral:
desafios da Educação Integral e Integrada**



**TERESINA / PIAUÍ
2015**

ANTONIA FLÁVIA MORAES DA COSTA

**A prática do Coordenador Pedagógico no contexto da
Escola de Tempo Integral: desafios da Educação Integral
e Integrada**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Antonia Dalva França Carvalho

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

C837p Costa, Antonia Flávia Moraes da

A Prática do coordenador pedagógico no contexto da
Escola de Tempo Integral: desafios da educação integral e
integrada / Antonia Flávia Moraes da Costa. – 2015.

113 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Piauí, 2015.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Antonia Dalva França Carvalho.

1. Educação – Política Pública. 2. Escola de Tempo
Integral. 3. Coordenador Pedagógico. I. Título.

CDD: 379

ANTONIA FLÁVIA MORAES DA COSTA

**A prática do Coordenador Pedagógico no contexto da
Escola de Tempo Integral: desafios da Educação Integral
e Integrada**

Aprovada em 27/02/2015

Banca Examinadora:

Profª Drª. Antonia Dalva França Carvalho
(Orientadora)

Profª. Drª. Marta Thiago Scarpato
Examinadora Externa

Profª. Drª Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Examinadora Interna

Dedico este trabalho a minha orientadora pela sua competência profissional e intelectual. À Rosa e Helena, pelos trabalhos desenvolvidos nas ETIs.

AGRADECIMENTOS

E aprendi que se depende sempre, de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é marca das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente, onde quer que a gente vá. E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por muito mais que pense estar. É tão bonito quando a gente pisa firme. Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos. É tão bonito quando a gente vai à vida. Nos caminhos onde bate bem mais forte o coração. E aprendi.

Gonzaguinha

Este trabalho é fruto de minha história pessoal. Seria praticamente impossível citar todos os nomes das pessoas que contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal, mesmo porque muitas delas são anônimas. Para todas essas pessoas, meu muito obrigada por comporem a minha história, e por contribuírem de forma direta e indireta para a minha contínua formação pessoal e profissional. No entanto, outras tantas que fazem parte desse momento especial, e é a elas que me reporto nessas escritas para agradece-lhes nominalmente.

Muito Obrigada!

A Deus Pai, pelo infinito AMOR e escuta nos momentos de aflição e pelas imensas alegrias que tenho vivido no amanhecer de cada dia;

À Professora Doutora Antonia Dalva França Carvalho, minha orientadora, por ter acreditado na minha proposta de pesquisa, pela paciência, pelas orientações, e pelas importantes contribuições para meu crescimento como pesquisadora e professora. A ela todo meu carinho e eterna gratidão;

A minha amada mãe Joana, pelas orações e pensamentos positivos durante meu caminhar distante dela, e pelo apoio e cuidado todas as vezes que me visita, por me ensinar além dos livros;

A meu pai Francisco (Franceli), pelas sábias palavras, às vezes duras, porém necessárias na minha formação humana, também pelo olhar firme que me diz: “vai em frente, eu confio em você e sou seu eterno admirador”;

A todos os professores do CCE, que me acompanharam na formação inicial, pelo exemplo e preocupação com a minha formação acadêmica;

A todos os professores do Programa de Pós Graduação em Educação, que me acompanharam e fomentaram em mim, através de suas práticas, o desejo pela pesquisa;

Aos professores que contribuíram com o este trabalho no exame de qualificação, Prof^ª. Dr^ª. Ana Beatriz Sousa Gomes, Prof^ª. Dr^ª. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Prof^ª. Dr^ª. Maria da Glória Carvalho Moura;

Às professoras da banca examinadora, Prof^ª. Dr^ª. Marta Thiago Scarpato, Prof^ª. Dr^ª. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Prof^ª. Dr^ª. Josania Lima Portela Cavalcêdo, Prof^ª. Dr^ª. Isabel Maria Sabino de Faria;

À AMIGA Raimunda Alves Melo (Raimundinha), pelos encontros de estudo e de trabalho que temos, através dos quais nos descobrimos como educadoras, professoras, pesquisadoras e eternas aprendizes. Sem ela essa caminhada não teria sido tão saborosa, divertida e significativa nas aprendizagens formativas. Por ela tenho eterna admiração...

À Lucélia Costa, Isana Cristina, pela amizade, exemplos de caráter, companheirismo, paciência e principalmente, compreensão;

Às colaboradoras da pesquisa que tão prontamente aceitaram o desafio de ser investigadas no seu fazer;

Às diretoras das escolas lócus de nossa pesquisa, pela acolhida ao longo das visitas feitas às escolas;

Aos meus parceiros do NIPEPP e OBEDUC, que sempre me acolheram com carinho;

Aos meus amigos da vigésima segunda turma de mestrado em educação, pela maravilhosa e divertida convivência;

À amiga Desterro Barros pelo apoio tecnológico sempre que precisei. A Aldenir e seu “santo” cafezinho para acalmar os nervos. A Dona Fransquinha que sempre me recebeu com calorosos abraços. A Isabela sobrinha de coração. Ao Ernandes pela paciência que sempre teve comigo e Raimundinha, ao longo do Mestrado, BOM DE MAIS...

À Universidade Federal do Piauí-UFPI, por me oportunizar momentos de eternas aprendizagens ao longo desses sete anos de formação para vida toda;

À CAPES, CNPq e FADEX, órgãos que financiaram minha formação durante todos esses sete anos;

Aos funcionários da secretaria do CCE, DEFE, DMTE e PPGED;

Aos funcionários dos serviços gerais do CCE, que sempre com um sorriso caloroso me receberam durante todo esse tempo;

A todas as pessoas que de maneira indireta contribuíram para a realização deste trabalho; A todos que acreditam na educação,

Novamente, muito obrigada!

A autora

RESUMO

O presente estudo investiga a prática do Coordenador Pedagógico no contexto da Escola de Tempo Integral na cidade de Teresina. O objetivo é analisar a prática do Coordenador Pedagógico no contexto da Escola de Tempo Integral diante dos desafios da educação integral e integrada, uma vez que a mesma se constitui na atualidade como prioridade da política de educação do Governo Federal. A escolha desse tema surgiu das inquietações geradas pelas visitas às Escolas de Tempo Integral como integrante do OBEDUC (Observatório da Educação), da Universidade Federal do Piauí, desenvolvido pelo NIPEPP (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional), quando se perceberam as variadas tarefas das coordenadoras pedagógicas nessas escolas. Para compreender o coordenador pedagógico e sua construção, contextualizou-se o processo histórico da formação do pedagogo, fundamentada em autores como Brzezinski (2012), Libâneo (2013), Silva (2006). Para tratar da Escola de Tempo Integral, definiram-se como aporte teórico autores como Azevedo (2010), Freire (1996), Gadotti (2009), Moll (2012), Teixeira (1999) dentre outros. A pesquisa é de natureza qualitativa, sendo sua abordagem etnometodológica. Neste caso utilizou-se a concepção de Coulon (1995) para definir o coordenador pedagógico como membro e ator social, na perspectiva de compreender o seu papel no desenvolvimento de sua prática voltada para a construção social dos sujeitos que compõem a Escola de Tempo Integral. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram o questionário fechado e a entrevista aplicada a duas coordenadoras pedagógicas, colaboradoras da pesquisa. O *lôcus* de investigação foram duas Escolas de Tempo Integral, da rede estadual de ensino, localizadas na zona leste da cidade de Teresina- PI. Para análise dos dados tomou-se como subsídio Bardin (2011) para orientar a análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que o Coordenador Pedagógico das Escolas de Tempo Integral é um gestor, articulador e orientador do processo educativo que realiza uma prática multidimensional visando à formação integral do aluno. Porém, diante da multiplicidade de tarefas que desenvolve, incluindo as de caráter burocrático, vivencia conflitos no exercício de seu papel profissional. Os resultados contribuíram para ampliar as reflexões acerca da prática do Coordenador Pedagógico e sua atuação na perspectiva da Educação Integral, bem como para desvelar a realidade da Escola de Tempo Integral em Teresina.

Palavras chave: Coordenador pedagógico. Escola de Tempo Integral. Educação Integral e Integrada.

ABSTRACT

This study investigates the practice of Educational Coordinator in the context of Full-Time School in Teresina. The objective is to analyze the practice of Educational Coordinator in the context of Full Time School on the challenges of a comprehensive and integrated education, since it is constituted today as a priority of education policy of the Federal Government. The choice of this theme emerged from the concerns generated by visits to Full-Time Schools as a member of OBEDUC (Education Centre) of the Federal University of Piauí developed by NIPEPP (Interdisciplinary Center for Research in Education and Epistemology of Professional Practice), when we realize the varied tasks of pedagogical coordinators in these schools. To understand about the pedagogical coordinator and its construction contextualize the historical process of formation of the pedagogue. Based on authors such as Silva (2006), Brzezinski (2012), Libaneo (2013). To treat the Full Time School defined as the theoretical authors as Freire (1996), Teixeira (1999), Gadotti (2009), Azevedo (2010), Moll (2012), among others. The research is qualitative in nature, and its etnonometodologica approach. In this case we use the concept of Coulon (1995) to define the pedagogical coordinator as a member and social actor with a view to understanding the role of it in the development-oriented practitioners for the social construction of subjects that make up the Full Time School. The data collection techniques used were closed questionnaire and the interview applied to two pedagogical coordinators, research collaborators. The research locus were two Full Time Schools, the state education system, located on the east side of the city of Teresina PI. For data analysis we take as subsidy Bardin (2011) to guide the content analysis. The results showed that the Pedagogical Coordinator Full-Time Schools is a manager, articulating and guiding the educational process that performs a multidimensional practice aimed at the integral formation of the student. However, given the multitude of tasks that develops, including bureaucratic character, experiences coping with conflicts in the exercise of their professional role. The results helped to expand the reflections on the practice of Educational Coordinator and its performance in the perspective of Integral Education, as well as to unveil the reality of Full Time School in Teresina.

Keywords: Pedagogical Coordinator. Full Time School. Comprehensive and Integrated Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 Os colaboradores da pesquisa	32
QUADRO 2 Perspectivas e desafios no contexto pós-LDBEN\1996	38
QUADRO 3 Perspectivas e desafios no contexto pós-LDBEN\1996	42
QUADRO 4 Mais tempo e espaços de aprendizagens	70
QUADRO 5 O Coordenador Pedagógico no espaço escolar de tempo integral: Conversando com nossos colaboradores	76
QUADRO 6 O cotidiano do Coordenador Pedagógico na Escola de Tempo Integral	93
FIGURA 1 Conhecendo o lócus da pesquisa	28
FIGURA 2 Conhecendo o lócus da pesquisa	29
FIGURA 3 Conhecendo o lócus da pesquisa	29
FIGURA 4 Conhecendo o lócus da pesquisa	30
FIGURA 5 Conhecendo o lócus da pesquisa	30
FIGURA 6 Conhecendo o lócus da pesquisa	31
FIGURA 7 Caminhos da Educação Integral no Brasil	50
FIGURA 8 Educação Integral na atualidade	57
FIGURA 09 Mais tempo e espaços de aprendizagens	70
FIGURA 10 O coordenador pedagógico no espaço da Escola de Tempo Integral	76
FIGURA 11 A Escola de Tempo Integral como espaço de formação integral	83
FIGURA 12 As práticas desenvolvidas pelo coordenador pedagógico no contexto da ETI	90
FIGURA 13 O cotidiano do coordenador pedagógico na Escola de Tempo Integral	92
GRAFICO 1 A Educação Integral e Escolas de Tempo Integral: novos espaços de aprendizagens	60
GRAFICO 2 A experiência do PME e Escola em Tempo Integral no Piauí	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ETI – Escola de Tempo Integral

OBEDUC – Observatório da Educação

NIPEPP – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional

PUC – Pontifícia Universidade Católica

CETI – Centro de Educação em Tempo Integral

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

CP – Coordenador Pedagógico

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

PME – Programa Mais Educação

SEDUC – Secretaria da Educação e Cultura

HP – Horário Pedagógico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	Metodologia.....	23
1.2	Instrumentos de coleta de dados.....	25
1.3	Análises dos dados.....	26
1.4	Conhecendo o lócus da pesquisa.....	28
1.5	Colaboradores da pesquisa.....	32
2	O CURSO DE PEDAGOGIA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	34
2.1	Caminhos e perspectivas da formação do pedagogo.....	34
2.2	Perspectivas e desafios no contexto pós LDB/1996.....	38
2.3	Ações desenvolvidas pelo coordenador no contexto escolar.....	43
2.4	Coordenador Pedagógico em frente às inovações curriculares.....	45
3	APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	48
3.1	Aportes teóricos sobre Educação Integral.....	48
3.2	Caminhos da educação integral no Brasil.....	49
3.3	Educação Integral na atualidade.....	53
3.4	A Educação Integral e Escola de Tempo Integral: novos espaços de aprendizagens...	59
4	CONHECENDO O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO PROPOSTA INTRODUTÓRIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL BRASILEIRA	62
4.1	O Programa Mais Educação como política de Educação Integral.....	62
4.2	Alguns aspectos legais.....	64
4.3	Educação Integral e o Programa Mais Educação (PME).....	65
4.4	Mais tempo e espaços de aprendizagens.....	68
4.5	A Experiência do PME e a Escola de Tempo Integral no Piauí.....	72
5	O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ESPAÇO ESCOLAR DE TEMPO INTEGRAL: CONVERSANDO COM NOSSOS COLABORADORES.....	75
5.1	Categoria 1: O Coordenador Pedagógico no espaço da Escola de Tempo Integral.....	76
5.1.1	Subcategoria: Mediador das ações educativas no contexto escolar.....	76
5.1.2	Subcategoria: Orientador do trabalho docente.....	79
5.2	Categoria 2: A Escola de Tempo Integral como espaço de formação integral.....	83
5.2.1	Subcategoria: Tempo, espaço e a formação para cidadania.....	83
5.2.2	Subcategoria: A ETI e o desenvolvimento integral dos seus alunos.....	87
5.3	Categoria 3: As práticas desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico no contexto da ETI.....	90
5.3.1	Subcategoria: o cotidiano do Coordenador Pedagógico na Escola de Tempo Integral.....	90
5.3.2	Subcategoria: Os desafios da Escola de Tempo e Integral.....	94
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
	REFERÊNCIAS.....	103
	APÊNDICES	105

Apendice A: Questionário.....	106
Apendice B: Roteiro das entrevistas.....	108
ANEXO.....	110
Anexo A: Termo de consentimento da escola.....	111
Anexo B: Termo de consentimento.....	112

1 INTRODUÇÃO

As mudanças sociais que estão ocorrendo nas últimas décadas exigem uma redefinição do papel da escola, bem como dos atores que a constituem. Tais transformações modificaram o perfil da instituição educativa e dos profissionais que nela atuam. A formação dos cidadãos passou a ser pautada em competências e habilidades que atendam às exigências sociais da contemporaneidade. Com vistas à promoção de profissionais e à construção de uma escola fundamentada no ensinar e formar, faz-se necessário repensar ações desenvolvidas por todos os atores escolares, destacamos a importância do trabalho do Coordenador Pedagógico como um dos principais agentes de articulação das diversas atividades escolares. É inerente ao trabalho desse profissional a responsabilidade social, a mediação indispensável entre a produção do conhecimento e a organização sistemática dos processos de ensino e aprendizagem, para a formação dos estudantes. Reconhecemos o trabalho que desenvolve como objeto de conhecimento das dimensões da prática educativa, social, política e pedagógica.

O papel do coordenador pedagógico como mediador da educação escolar é base para a sustentação pedagógica da relação entre teoria e prática, afirmando-se na dimensão social e política da escola. Diante da importância deste profissional, para a organização do trabalho na escola, o espaço de realização desta pesquisa situa-se na Escola de Tempo Integral-ETI, a qual se constitui na atualidade como política educacional para todos e com todos os alunos. Tal política emerge no cenário brasileiro com o objetivo de promover a emancipação e a socialização de cidadãos críticos, com ações educativas, levando em consideração o ser humano nas suas dimensões cognitiva, afetiva e biopsicossocial (GONÇALVES, 2006).

O objetivo deste trabalho é analisar a prática do Coordenador Pedagógico que atua na escola pública de tempo integral, identificando suas atribuições para uma Educação Integral e Integrada, bem como a função específica deste profissional no contexto escolar. Interessa-nos conhecer porque e como esse profissional desenvolve seu papel no contexto das escolas de tempo integral, objetivando uma educação na perspectiva integral e integrada. Nessa perspectiva, (GADOTTI, 2008) compreende como educação integral e integrada, uma educação que contemple o ser humano nas suas múltiplas dimensões e integre diversas ações, valores e princípios no contexto do processo de ensino e aprendizagem escolar.

O interesse pela compreensão do objeto tem duas razões, a primeira iniciou ainda em algumas vivências como estudante de graduação em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí, ao discutir nas disciplinas questões referentes ao papel do

Coordenador Pedagógico diante das mudanças que ocorrem nas instituições de ensino, no caso nas escolas de tempo integral. A segunda emergiu a partir de visitas feitas enquanto éramos membro do OBEDUC (Observatório da Educação)¹ e NIPEEPP (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional)² a escolas de tempo integral, onde percebemos as variadas tarefas desenvolvidas pelas coordenadoras pedagógicas e suas inquietações diante da imensa demanda de atividades que são encaminhadas no dia a dia nas Escolas de Tempo Integral (ETI).

Ao investigar a literatura, encontramos diversos autores que discutem a formação do Coordenador Pedagógico, sua atuação profissional, bem como seu papel no contexto escolar, mediando as ações educativas desenvolvidas nesse âmbito. Entre os estudos dessa temática, podemos citar Pimenta (1991), Silva (2006), Libâneo (2013), dentre outros.

Nos últimos anos, uma equipe de pesquisadores das PUCs³ de São Paulo desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de conhecer o perfil dos Coordenadores Pedagógicos no Brasil, (PLACCO, 2001). Trata-se de uma pesquisa ampla, desenvolvida em duas fases. Na primeira aplicaram um questionário com Coordenadores Pedagógicos de 12 estados e do Distrito Federal. Na segunda fase, realizaram em 5 estados, um de cada região do Brasil, em um primeiro momento, um questionário com coordenadores, diretores e professores e, posteriormente, uma entrevista somente com os Coordenadores Pedagógicos. A pesquisa foi possível com a colaboração de correspondentes locais que ajudavam na busca dos dados, por exemplo, nas capitais pesquisadores associados à equipe principal cumpriam um roteiro estabelecido, e depois relatavam todo o processo, e logo em seguida enviavam os dados para tabulação e análise pela equipe principal. Dentre os principais resultados encontrados pelas pesquisadoras, está o de que muitas vezes o Coordenador Pedagógico age como um executor de inúmeras tarefas no contexto das escolas, o que acarreta uma crise de identidade profissional. Outro resultado encontrado pelas autoras são as difíceis condições de trabalho enfrentadas por esses profissionais nas escolas brasileiras. Em contrapartida, a pesquisa,

¹ OBEDUC- (Observatório da Educação), financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), sob a coordenação da Professora Dr^a. Antonia Dalva França Carvalho, onde desenvolvemos um estudo sobre “A Escola de Tempo Integral na Perspectiva da Educação Integral: Um Estudo Sobre a Epistemologia Escolar Constituída pela Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico”.

² NIPEPP (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional), criado e coordenado pela Prof^a Dr^a Antonia Dalva França Carvalho. Este núcleo desenvolve pesquisas na área da educação e formação profissional de todas as áreas epistemológicas.

³ PUC - Pontifícia Universidade Católica- é uma instituição de ensino superior, vinculada à Igreja Católica, mantida ou reconhecida pelo Vaticano.

também, mostra que o coordenador pedagógico tem um papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação dos professores.

Portanto, este estudo torna-se pertinente na medida em que nos propomos a olhar esse profissional no contexto das escolas de tempo integral, visto que esse modelo de escola é uma iniciativa de reconfiguração de um modelo de educação pensado desde o século XVIII ainda por Rousseau, que visa à formação humana nas suas dimensões afetiva, cognitiva, psicomotora e social. Dessa forma, é relevante para a educação brasileira, bem como para a produção científica da área conhecer o papel do coordenador pedagógico na escola de tempo integral e como este profissional desenvolve sua prática visando à educação na perspectiva integral e integrada.

Neste contexto, compreendemos o Coordenador Pedagógico como ator escolar que articula as diversas ações educativas nas escolas, na medida em que assume uma postura de múltiplos saberes para desenvolver sua prática junto aos demais. E, neste caso, Imbernón (2010) afirma ser necessário que este profissional adquira conhecimentos de caráter contextual, conteudista, pedagógico e metodológico para melhor desenvolver ações educativas que contribuam de forma significativa na prática dos outros atores (professores, alunos etc.), proporcionando assim uma Educação Integral.

Ao investigar a literatura da área, encontramos muitos estudiosos que se debruçam na produção de elementos teóricos e práticos sobre esse ator escolar. Autores como Silva (2006), Libaneo (2013), e outros, estudam o Pedagogo e também o Coordenador Pedagógico, pois a maioria dos profissionais que atuam como Coordenadores Pedagógicos nas escolas são formados em Pedagogia. Sendo assim, para entender o Coordenador Pedagógico, devemos começar pelo curso de Pedagogia, desde a sua criação em 1939, numa perspectiva histórica. Essa viagem histórica nos mostra os diversos papéis desenvolvidos pelo pedagogo ao longo da história, bem como a multiplicidade de tarefas a ele destinada. A literatura, também nos mostra que foram atribuídas várias denominações ao profissional pedagogo ao longo das décadas, tais como afirma Pimenta (1991): supervisor educacional, orientador educacional, administrador escolar e Coordenador Pedagógico. Tomando como suporte as ideias da autora e, fazendo uma análise das funções assumidas pelo pedagogo, podemos afirmar que o *supervisor educacional* organizava o trabalho educativo no interior da escola ao planejar, orientar, coordenar, auxiliar e supervisionar o trabalho pedagógico como um todo; o *orientador educacional* era responsável por orientar os alunos, pais, professores e direção segundo os saberes pedagógicos e sociais; o *administrador educacional* deveria dirigir e contralar o trabalho dos professores, e o *Coordenador Pedagógico* tinha como

responsabilidade articular, orientar, assessorar, organizar e mediar as relações entre alunos, pais, professores e a equipe escolar.

Para a autora, o tema da gestão educacional contemporânea, conduz exigências de funções pedagógicas na administração escolar, como um dos profissionais responsáveis por programar o processo de mudança educacional que a sociedade exige. Segundo Placco (2002), se recuarmos alguns anos, perceberemos que o trabalho desenvolvido hoje pelo coordenador pedagógico era exercido por mais de um profissional com terminologias diferentes no ambiente escolar. Antes havia dois profissionais no interior da escola, o orientador educacional e o supervisor escolar; o primeiro era responsável por cuidar dos alunos e o último cuidava dos professores, acontecendo assim uma divisão de papéis dentro de um mesmo ambiente educativo. No âmbito desse estudo, utilizamos a terminologia de Coordenador Pedagógico quando tratamos a respeito desse profissional.

Hoje muito do trabalho pedagógico se concentra no coordenador, o que contribui muitas vezes para a omissão de algumas atividades essenciais para eficácia do processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo, o acompanhamento e a formação dos professores, pois esse profissional, na maioria das vezes, se ocupa com situações corriqueiras de outras demandas que competem a outros profissionais como, por exemplo, procedimentos administrativos, substituição de professores ausentes, entre outras.

Com os diversos atores que existem nas escolas, a dinâmica de trabalho precisa ser articulada entre todos, sem sobrecarregar ninguém. Dessa forma, este trabalho necessita ser desenvolvido “[...] de forma coletiva e integrada a enfrentar os impasses desse processo que é uno: a orientação e a construção da prática escolar, docente e não docente voltada para a formação do aluno”. (PLACCO, 2002, p. 96).

O trabalho pedagógico necessita ser desenvolvido em coletivo, porque todos os educadores precisam saber o que se passa na escola, e não só o Coordenador Pedagógico, todos são responsáveis por essas informações. É por esse motivo que Placco (2002) afirma que o coordenador pedagógico desenvolve na escola, ações de parceria, articulação, formação, informação, ajuda e orientação. Quando encaminhados dessa forma, fortalecemos a participação de todos, e a atenção para o processo pedagógico, levando em consideração as necessidades dos professores, alunos e escola, priorizando um trabalho educacional de qualidade.

Como um dos membros gestores, o coordenador é o profissional que na gestão da educação responde aos ditames da contemporaneidade a partir de princípios que, segundo Paro (1986), “Se fundamentam em objetivos educacionais representativos dos interesses das

amplas camadas da população e leva em conta a especificidade do projeto pedagógico escolar, processo esse determinado pelos mesmos objetivos”. Desta forma, os objetivos educacionais devem ser formulados dentro do contexto real e dos conhecimentos que derivam das experiências.

A realização deste trabalho coletivo e de parceria implica a necessidade de mudanças nas políticas educacionais, sobretudo na formação de profissionais da educação, a fim de lhes oferecer subsídios teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de uma gestão democrática no contexto escolar, contribuindo assim para a realização com sucesso do trabalho pedagógico, desenvolvido pelo coordenador e demais profissionais da educação.

Compreendemos que o exercício de uma prática pedagógica condizente com as novas exigências educacionais deve permitir, em primeiro lugar, a autonomia do coordenador pedagógico em inovar e repensar sua atuação de articulador das práticas educativas que visam à eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Assim,

Se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de professores, se aproximará da tendência emancipadora, crítica, assumindo um determinado grau de poder que repercute no domínio de si mesmo. (IMBERNÓN, 2010, p. 36).

O trabalho do Coordenador Pedagógico é exercer o papel de mediador na dinâmica escolar, no que diz respeito à elaboração, execução e avaliação de projetos, organização das atividades institucionais que perpassam o planejamento dos conteúdos, dos objetivos educacionais, das metodologias a ser utilizadas e da avaliação de todas as tarefas desenvolvidas pelos atores que atuam na prática educativa. Libâneo (2002, p. 70) cita três capacidades que esse profissional deve desenvolver para refletir sobre sua prática, são elas:

[...] a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, [...] a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sua prática [...]. A terceira é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares.

Logo, o processo crítico-reflexivo desse ator deve perpassar uma etapa de análise da realidade educacional, apresentar diferentes tipos de metodologias, refletindo constantemente

sobre tais métodos. Comporta-nos acrescentar que o Coordenador Pedagógico deve atuar nas demandas atuais do contexto escolar. Porém, para isso necessita envolver outros atores como também fazer uso de diversas estratégias metodológicas que atendam à heterogeneidade que constitui a escola. E, neste aspecto, a prática pedagógica do coordenador deve visualizar a dimensão sociocultural que guarda uma singularidade e independência em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Sacristán (1998) destaca que, ao falar de escola e de educação escolarizada, situamo-nos diante de fenômenos e hábitos que ultrapassam o âmbito da transmissão, da cultura e da ciência como conjunto de significados que nutrem os currículos escolares. Assim, a prática desse ator deve visar à articulação das culturas trazidas pelos sujeitos que compõem a escola ao currículo trabalhado na mesma.

Nesse sentido, o Coordenador Pedagógico pode ser considerado um legítimo profissional da educação e necessita desenvolver uma pedagogia coerente e articulada à sua realidade de atuação. Sua ação deve ser intencional, levando em consideração a dimensão colaborativa da equipe escolar. Dessa forma, o agir de modo intencional significa agir em função de objetivos previamente definidos. Ao considerar essa afirmação, não podemos deixar de ressaltar a importância da educação como promoção do homem para vida e para o exercício da cidadania consciente.

Com vistas à promoção do homem e à construção de uma escola assentada no ensinar e formar, ressaltamos novamente o trabalho desenvolvido pelo Coordenador Pedagógico nas escolas, como um trabalho direcionado para a formação humana. Nesse sentido, é imprescindível sua responsabilidade educativa e social na mediação indispensável entre a produção do conhecimento e a organização sistemática dos processos de ensino e aprendizagem para a formação dos estudantes, bem como, para o acompanhamento pedagógico junto aos professores e organização da sistemática escolar como um todo.

O trabalho desse profissional abrange a necessidade de reconhecer a prática educativa como objeto do conhecimento em suas dimensões da prática social, política e pedagógica. É na evidência do trabalho do Coordenador Pedagógico como mediador na educação escolar que acontece a sustentação de todo processo de ensino e aprendizagem (PLACCO e SOUZA 2012). Esse trabalho deve ser sempre articulado, fazendo relação entre teoria e prática, pois só assim melhorará a dimensão social e política da escola, visando a uma formação multidimensional do aluno.

Propomo-nos investigar esse objeto que é prática do Coordenador Pedagógico na Escola de Tempo Integral e os desafios da Educação Integral e Integrada, devido às diversas implicações da prática desse profissional no processo de ensino e aprendizagem nas escolas

que funcionam em Tempo Integral, em um momento histórico em que a educação brasileira passa por um momento de transição na organização do currículo escolar, estruturas físicas das escolas, reorganização dos horários e das atividades educativas em virtude das mudanças propostas por esta política pública. Dessa forma, compreendemos que tudo isso implica diretamente as práticas dos atores educativos que atuam nesse contexto. Partindo desse pressuposto, formulamos o seguinte problema: como é a prática do Coordenador Pedagógico da Escola de Tempo Integral e quais os desafios de uma Educação Integral e Integrada? Diante desse questionamento temos como objetivo geral analisar a prática do Coordenador Pedagógico na Escola de Tempo Integral e os desafios da Educação Integral e Integrada. Objetivamos especificamente: identificar o Coordenador Pedagógico e seu papel na Escola de Tempo Integral; descrever a Escola de Tempo Integral; identificar as práticas desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico na Escola de Tempo Integral. O estudo foi desenvolvido com duas coordenadoras pedagógicas que atuam na rede estadual de ensino na cidade de Teresina. O *locus* foram duas Escolas de Tempo Integral da mesma rede.

Olhar a prática do Coordenador Pedagógico no contexto escolar de Tempo Integral significa refletir questões pertinentes que envolvem projetos educativos nessa recém-reinstalada política pública de educação brasileira, visto que esse ator escolar é um dos principais articuladores das ações educativas dentro das escolas.

A presente investigação refere-se à *prática do Coordenador Pedagógico na Escola de Tempo Integral*. Buscamos compreender a ação desse profissional como de um articulador que organiza as atividades pedagógicas a ser desenvolvidas na escola acompanhando a proposta pedagógica e criando espaços para reflexão sobre a prática e a participação dos membros da comunidade (PLACCO e SOUZA, 2012). Nesse sentido, a Escola de Tempo Integral é percebida como espaço de atuação desse profissional, que desenvolve sua prática objetivando contribuir com o processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e social dos sujeitos, articulando os espaços formativos intra e extraescolar (GADOTTI, 2009).

Nosso empenho é conhecer as práticas desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico no seu cotidiano de trabalho. Para isso, a investigação nos leva a enveredar pelos principais processos formativos desse profissional ao longo da história da constituição do curso de Pedagogia em 1939, Silva (2006), Brzezinski (2012). Neste sentido, Libâneo (2008) afirma que o curso de Pedagogia, que constitui a formação inicial do pedagogo no Brasil, deve formar um profissional qualificado para atuar em vários campos que envolvam conhecimentos pedagógicos. Este profissional deve ser capaz de atender às demandas socioeducativas

decorrentes das transformações que ocorrem na sociedade. Acreditamos que o fazer e a identidade do coordenador pedagógico implica o envolvimento com práticas educativas, fatos, situações, investigação e atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educando e o educador.

Na perspectiva de Orsolon (2006), o coordenador é o agente de transformação no cotidiano escolar, é o responsável pela construção e reconstrução da ação pedagógica, com vistas à construção e articulação coletiva do Projeto Político Pedagógico. A prática pedagógica requer que se pense de forma dialética e que se faça educação para toda a sociedade, ainda que, através de diferentes meios e em diferentes espaços sociais. À medida que esta sociedade se torna tão complexa, há que se expandir a intencionalidade educativa para diversos outros contextos, abrangendo diferentes tipos de formação necessária ao exercício pleno da cidadania. Sendo assim, a identidade profissional do coordenador pedagógico não se constrói apenas nas relações de trabalho, mas envolve outros fatores como compromisso social e comprometimento do próprio sujeito com sua profissão.

Desse modo, alcançar o papel que se propõe a esse profissional exige um longo caminho a ser trilhado, buscando sempre desenvolver sua prática para integrar todos da escola em um projeto uno de diversas inteligências, valorizando as diferenças individuais, o potencial e a história de cada ser que é tão importante para a equipe pedagógica quanto a seleção de conteúdos a ser trabalhados, bem como o bem-estar dos seus educandos e satisfação integral de todos os que estão envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo.

A atuação desse profissional na Escola de Tempo Integral, objetivando uma educação na perspectiva integral e integrada deve levar em conta a articulação de diversos atores, trabalhando na necessidade de ter mais tempo e mais espaços de aprendizagem (MOLL, 2012). Porém, nesse contexto, mostra-se como maior desafio do Coordenador Pedagógico, como dos demais profissionais da escola, assegurar o cumprimento da proposta pedagógica, a formação dos educandos com esse tempo adicional, pois, na Educação Integral, não basta aumentar o tempo do aluno na escola de quatro para nove horas por dia. Ter mais tempo exige ter mais planejamento pedagógico para aproveitar de forma mais transversal esse tempo.

Nesse sentido, compreendemos a Escola de Tempo Integral aquela em que os alunos permanecem no ambiente escolar e ou em outros espaços educativos por nove horas. Já a Educação Integral é uma proposta de educação cujo currículo contempla atividades que objetivam uma formação mais ampla com aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social do aluno. Com isso, compreendemos que, para ofertar uma

Educação Integral é preciso que os educadores se apropriem dessa concepção de modo que a prática pedagógica seja permeada de ações e reflexões que promovam essa formação ampla aos educandos.

As práticas desenvolvidas pelos atores da Escola de Tempo Integral, que objetivam a formação integral de seus alunos deve ser transformada numa prática integrada, trabalhando o que está proposto no currículo sistemático de ensino, mas agregando outros temas, sujeitos e espaços. É papel dos atores que trabalham nas escolas que desenvolvem essa proposta educacional trabalhar na reformulação do padrão de Escolas de Educação em Tempo Integral que temos hoje, pela manhã é uma unidade tradicional e à tarde se transforma num espaço lúdico com atividades artísticas desconectadas de um projeto uno que visa formar o sujeito nas suas múltiplas dimensões.

Diferentemente da forma como se apresenta atualmente, na Escola de Tempo Integral, a transversalidade dos conteúdos deve ser trabalhada de forma conectada, mantendo um diálogo com a realidade do aluno, articulando as disciplinas do currículo à proposta de formação integral dos alunos. Nesse processo de transição, entre a Educação Integral que temos atualmente, e a proposta de Educação Integral idealizada, o Coordenador Pedagógico tem um importante papel na medida em que conhece a realidade dos alunos e da comunidade onde a escola está inserida.

Na proposta do trabalho com a Educação Integral, é necessário conhecer a realidade da escola, dos alunos e da própria comunidade. Para Gadotti (2009, p. 51) “a Educação Integral envolve o entorno das escolas, ampliando a cultura da escola, para além dos muros da comunidade escolar”. Tudo isso leva o aluno a adquirir uma base sólida de informações com aplicabilidade prática em sua vida.

Uma educação que olhe o sujeito em suas múltiplas dimensões e que integre diversas ações no entorno das práticas educativas, a Escola de Tempo Integral-ETI pode sim ser o caminho para a melhoria do ensino no Brasil. Se a escola, no interior do seu cotidiano, trazer a comunidade para planejar o projeto pedagógico de forma efetivamente democrática e participativa, conseqüentemente melhorará a qualidade no aprendizado dos nossos alunos. Além disso, ela se tornará mais atrativa e mais humana. Com isso pretendemos contribuir para o avanço das discussões que abordam o papel do Coordenador Pedagógico e suas atribuições no contexto escolar para uma educação que forme os sujeitos nas suas múltiplas dimensões, objetivo da proposta de Educação Integral, visto que essa é uma política de educação que renasce no cenário educacional brasileiro, gerando muitas discussões entre os intelectuais que estudam e pesquisam a educação e suas práticas.

1.1 Metodologia

A pesquisa no século XXI é fonte norteadora de muitas ações desenvolvidas na sociedade contemporânea. A pesquisa é busca ou procura; é buscar ou procurar resposta para alguma coisa. Em se tratando de Ciência, a pesquisa é a busca de solução de um problema. Partindo desse pressuposto, podemos dizer que, pela pesquisa se produz ciência. Sendo assim, pesquisa é o caminho para se chegar à ciência, ao conhecimento sistemático, como observa Demo (1995).

No contexto educacional e social ela ainda está em processo de construção, embora nas últimas três décadas tenha havido grande avanço na produção de conhecimento científico. Por outro lado, pouco dessa produção chega às escolas em forma de ações para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Porém, é objetivo da produção científica, sobretudo social e humana contribuir com novas práticas, saberes e conhecimentos.

Isso nos leva a refletir sobre o homem e os processos de mudança (social, educacional e pessoal). O ser humano está em constante conflito com seus interesses e necessidades e com isso surgem a dúvida e os questionamentos, o desejo de superar seus limites faz com que o homem viva em constantes questionamentos sobre a vida, suas práticas e o mundo. A pesquisa surge na tentativa de buscar respostas aos questionamentos humanos. “A pesquisa constitui um ato dinâmico de questionamento, indagação e aprofundamento. Consiste na tentativa de desvelamento de determinados objetos. É a busca de uma resposta significativa a uma dúvida ou problema”. (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 81).

Esta é a ideia deste estudo para o qual optamos por uma investigação qualitativa, por permitir uma análise dos fenômenos pesquisados de maneira mais ampla, buscando os sentidos da prática dos sujeitos, tendo em vista os objetivos do trabalho. Segundo Richardson (2012, p. 90): “A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados [...]”. Portanto, é na perspectiva qualitativa que relatamos as experiências e atividades das colaboradoras da pesquisa no contexto do qual estão implicadas, para compreender a prática do Coordenador Pedagógico na Escola de Tempo Integral e suas atribuições para uma educação integral e integrada.

A realização de um trabalho de investigação científica impõe um rigor metodológico, tendo em vista assegurar que os dados coletados estejam harmonicamente concatenados aos objetivos da investigação de modo a garantir que as informações conduzam à construção do conhecimento.

Partindo desse pressuposto, decidimos pela abordagem etnometodológica tomando como base os estudos de Coulon (1995) e Garfinkel (2006), quando propõem que esta ciência tenha uma postura interpretativa que valorize a subjetividade, por meio da qual, descrever uma situação é construí-la. Segundo Garfinkel (2006), um grupo social é constituído por membros, atores sociais que desenvolvem suas ações subjetivas em diálogos com outros atores. Assim, um membro é aquele que parte do grupo e compartilha a sua linguagem. A partir dessa concepção de membro, e ator social compreendemos o papel do coordenador pedagógico como alguém que desenvolve seu fazer, objetivando a construção social de todos que fazem parte da Escola de Tempo Integral. Sendo assim, buscamos a etnometodologia como uma possibilidade para compreender os fenômenos organizacionais que conduzem a uma epistemologia da prática do coordenador pedagógico orientada para o desenvolvimento de atividades educativas que articulem o cotidiano e as práticas dos atores escolares visando a uma educação integral e integrada dos educandos que estão inseridos ali.

Adotar uma postura etnometodológica significa procurar compreender a sociedade tomando como referência as práticas cotidianas de um grupo, ou de uma comunidade. Isto implica dizer que o saber não se constrói com observações neutras fora do contexto do objeto de estudo, mas é criado na interação com o meio, levando em consideração a vida cotidiana com todas as ações dos atores sociais.

A etnometodologia não trata de um método, mas de uma abordagem teórico-metodológica de pesquisa, a qual se situa no estudo dos métodos que os membros da sociedade empregam de maneira conjunta para organizar as definições das atividades práticas diárias. Assim,

A etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. Para os etnometodólogos, a etnometodologia será, portanto, o estudo dessas atividades cotidianas, quer sejam triviais ou eruditas, considerando que a própria sociologia deve ser considerada como uma atividade prática. (COULON, 1995, p. 30).

A citação acima nos leva a compreender a etnometodologia como abordagem que se preocupa com a ação ou estratégias utilizadas pelos atores, por esta razão vai ao encontro das psicologias e das sociologias, principalmente da sociologia cognitiva. A teoria etnometodológica fundamentalmente construtivista valoriza a construção social, cotidiana e incessante, dos sujeitos e da sociedade em que vivemos. Para André (2012, p. 10), “a etnometodologia propõe-se a estudar os métodos que os indivíduos usam no seu dia a dia para entender e construir a realidade que o cerca”.

No contexto escolar há milhares de instruções que os atores devem seguir para um desenvolvimento eficaz do processo de ensino e aprendizagem. A abordagem etnometodológica procura nesses atores compreender as implicações de suas ações cotidianas no exercer dessas instruções. Para os etnometodológicos a preocupação com o processo é muito maior que com o produto. O interesse do pesquisador nessa abordagem está em retratar como um determinado problema se manifesta nas atividades e nas interações cotidianas, o significado que as pessoas dão a suas ações e à vida. Tudo isso se torna foco de atenção do pesquisador etnometodológico. Nessa abordagem há sempre uma tentativa do pesquisador em capturar a maneira como os colaboradores encaram as questões que estão sendo focalizadas. No nosso caso, nos colocamos no contexto das Escolas de Tempo Integral para conhecer a prática do Coordenador Pedagógico e os desafios encontrados cotidianamente para uma Educação Integral e Integrada.

1.2 Instrumentos de coletas de dados

Com o objetivo de investigar a prática do Coordenador Pedagógico na Escola de Tempo Integral, elegemos como instrumento de produção de dados a entrevista e o questionário, em razão dos mesmos permitirem uma coleta mais abrangente e profunda dos dados a ser analisados.

Para investigar e definir o perfil das colaboradoras utilizamos o questionário que na acepção de Barros e Lehfeld (2007) é de fato o mais usados, podendo se constituir de perguntas fechadas ou abertas. “O questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com mais exatidão o que se deseja”. (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007, p. 53).

Nas prerrogativas dos autores outra vantagem do questionário fechado, é um instrumento de produção de dados simples e de fácil aplicação, pois possibilita ao pesquisador abranger uma maior quantidade de interlocutores em pouco tempo, além de facilitar a análise dos dados. O questionário também permite um maior conforto para o interlocutor responder às perguntas, além da garantia do anonimato, tornando assim as respostas mais livres. De acordo com Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Dada a importância do questionário para a produção dos dados da pesquisa em questão, consideramos esse instrumento um dos mais indicados ao nosso estudo, tanto pelo alcance dos objetivos como pela facilidade de aplicação, considerando a exiguidade de tempo, a possibilidade de anonimato nas respostas, garantindo a integridade e a reflexão dos interlocutores da pesquisa.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista estruturada. Optamos por esse instrumento por nos permitir um contato com nossas colaboradoras. Para Richardson (2012, p. 207) “a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas”.

Além disso, a entrevista é um instrumento que permite ao pesquisador eleger metas previamente definidas acerca do objeto de estudo ao entrar em contato com os sujeitos que lhe concederam a entrevista. E, através de um diálogo informal ou estruturado, o pesquisador adquire as informações necessárias ao que se objetivou. Esse instrumento é importante na medida em que, “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações, (TRIVIÑOS, 2009, p. 152). Ao entrevistar as Coordenadoras Pedagógicas das Escolas de Tempo Integral, buscamos captar fatos, acontecimentos e situações do seu dia a dia de trabalho no contexto dessas escolas que nos levaram a responder nosso objeto de estudo.

1.3 Análise dos Dados

Para analisar os dados produzidos pela entrevista e questionário, seguimos a técnica de Análise de Conteúdo orientada por Bardin (2011). Essa técnica é importante para análise de dados de pesquisa qualitativa porque tem por objetivo compreender criticamente o sentido das comunicações de seu conteúdo manifesto ou latente. Seu uso foi importante porque nos permitiu analisar não apenas o que foi explicitado pelos Coordenadores Pedagógicos, mas aspectos implícitos em suas falas resultantes da entrevista. Para Bardin (2011, p. 14), “Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar”, portanto, um dos principais desafios dos pesquisadores, ao trabalhar com a análise de conteúdo, é utilizar-se de instrumentos metodológicos que possibilitem leituras profundas das mensagens, muitas vezes, ofuscadas nas falas e ações dos colaboradores da pesquisa.

Nas prerrogativas de Richardson (2012 p. 224), a análise de conteúdo na pesquisa científica “deve ser eficaz, rigorosa e precisa”. Assim,

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 76).

Segundo a proposta de Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste em interpretar o que significa a mensagem oral e escrita em um discurso. Desta maneira, os dados devem ser organizados e discutidos em torno de categorias temáticas e à luz dos pressupostos teóricos e dos resultados de outras pesquisas. Seguindo as técnicas da Análise de Conteúdo orientada pela autora, as fases a ser seguidas são: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira fase, denominada pré-análise é, na verdade, a organização dos dados, apesar de ser um momento considerado não estruturado. Já a exploração do material, diz respeito à codificação, isto é, a transformação dos dados brutos em unidades de análise. Finalmente, o tratamento dos resultados e a interpretação, são o momento em que os pesquisadores transformam as unidades em categorias temáticas, propondo a descrição, inferência e interpretação dos resultados.

Desse modo, na organização dos dados deste estudo, fizemos a priori uma leitura geral dos dados levantados, procurando nos apropriar de todas as informações obtidas acerca do problema de pesquisa. Este processo é caracterizado por Bardin (2011) como “leitura flutuante” e tem por objetivo estabelecer um contato com os documentos, visando conhecer melhor o conteúdo dos textos. Para tanto, realizamos várias leituras do material coletado, buscando apreender, de forma global, as ideias principais e os significados gerais. Assim, nos apropriamos das informações e dos tipos dos conteúdos que contêm os dados.

No segundo momento, identificamos as unidades temáticas a partir dos recortes que fizemos, nos depoimentos obtidos com as entrevistas. Esse trabalho de unitarização começou durante o processo de familiarização dos dados quando executamos a primeira fase de agrupamento das informações, com a constituição de subgrupos, que se articularam, posteriormente, com as categorias e subcategorias de análises da pesquisa. Através da organização das unidades temáticas, foi possível visualizar as categorias que emergiram em meio aos conteúdos das entrevistas.

Na terceira fase, finalizamos o trabalho de organização das informações com o processo de categorização dos dados. A categorização, de acordo com Bardin (2011), é um processo estruturalista que comporta duas etapas: a de inventário, que isola os elementos, e a de classificação, que reparte os elementos, portanto, procura ou impõe certa organização às mensagens. O objetivo da categorização consiste em fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. O processo de organização das categorias resultou no desenvolvimento de um trabalho artesanal através do qual construímos figuras que possibilitaram a organização dos dados e a visualização dos conteúdos temáticos contidos nas falas das colaboradoras e nas informações obtidas através das técnicas de coletas de dados.

O plano de análise dos dados consistiu em um resultado construído com base nas leituras das respostas trazidas pelos dispositivos de coletas de dados (para essa análise, usamos a entrevista) que foram explorados em profundidade. A partir daí selecionamos o que foi inerente a esse estudo. Dessa forma, compreendemos que a análise de conteúdo realizada contribuiu de forma significativa para a fidedignidade dos resultados obtidos por nós na pesquisa aqui proposta.

1.4 Conhecendo o *locus* da pesquisa

O *locus* da pesquisa foram duas instituições da rede estadual de ensino que adotam o modelo de Escola de Tempo Integral. A primeira é o CETI (Centro de Ensino de Tempo Integral) Prof. Darcy Araújo, que fica localizado na Av. Nossa Senhora de Fátima, S/N, Zona Leste. A imagem abaixo mostra a fachada da escola.



Figura 01: Fachada do CETI Darcy Araújo.
Fonte: Dados da Pesquisa.

A escola foi escolhida devido aos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) aferido parcialmente por meio de avaliações nacionais, como a Prova Brasil. O CETI Prof. Darcy Araújo em 2008 aderiu ao Programa Mais Educação. A partir do ano de 2009 a escola passou a funcionar na modalidade de tempo integral, com horários alternados. Em 2012 o Programa Segundo Tempo passou a funcionar como parte do Macrocampo Esporte e Lazer. Na imagem abaixo mostramos a área interna onde são desenvolvidas atividades de esporte da escola.



Figura 02 e 03 : Área interna onde são desenvolvidas atividades de esporte.

Fonte: Dados da Pesquisa.

A escola inicia suas atividades às 07h da manhã com um momento de acolhida. Esse momento cede espaço para apresentações como danças, peças e outras atividades lúdicas feitas pelos próprios alunos. Essa estratégia é utilizada pela escola objetivando obter uma maior interação. É realizada com efetiva participação dos alunos e colaboradores da escola, e fica sob a responsabilidade do grêmio a tarefa pela organização dos alunos que se apresentam durante a acolhida. Esse momento é também uma maneira interessante de começar uma jornada de 9 horas na escola. A acolhida vai até 07h20min, quando começa o primeiro horário de aula. Com o objetivo manter os alunos na escola, o Centro de Ensino de Tempo Integral Prof. Darcy Araújo, assim como outras escolas de tempo integral, procuram desenvolver atividades educativas e lúdicas que estimulam o aluno a querer permanecer por mais tempo na escola.



Figura 4: Refeitório.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Ao todo são atendidos 430 alunos distribuídos entre ensino fundamental e médio assistidos por 22 professores. O trabalho docente tem foco na superação do índice de abandono, cujo resultado no ano de 2013 foi 0%. A reprovação escolar vem sendo reduzida consideravelmente. Em 2011 era de 4,22%, em 2012 5,69% e em 2013 baixou para 3,75%. É válido ressaltar que a escola vem melhorando significativamente seus dados de rendimento desde que aderiu o sistema integral. As melhorias também foram confirmadas pelos resultados crescentes do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) cujo resultados foram: 4,7 em 2009, 5,8 em 2011 e 6,0 em 2013.

A segunda escola é o CETI (Centro de Ensino de Tempo Integral) Governador Freitas Neto, que está localizado na Rua Capitão Vanderley, bairro Piçarreira, zona leste da cidade de Teresina-PI. Conhecida pelos moradores do bairro pelo nome de “Escolão”. A imagem abaixo mostra a área coberta da escola utilizada para atividades de esporte e outras.



Figura 5: Área coberta da escola

Fonte: Acervo da escola.

O CETI Freitas Neto dispõe da mesma dinâmica de funcionamento da escola anterior, e que é adotada por todos os CETIs da rede estadual de ensino de Teresina. No ano de 2014, a escola atendem a 850 alunos matriculados em turmas do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. A escola conta no seu quadro docente com 46 professores, que atuam numa estrutura bastante ampla e com uma capacidade de espaços que possibilita desenvolver atividade das mais diversas, favorecendo a aprendizagem dos alunos. A imagem abaixo mostra o pátio da escola, que fica na entrada da mesma.



Figura 06: Área de entrada da escola.

Fonte: Acervo da escola.

A escola vem trabalhando desde que aderiu à dinâmica integral para a superação dos déficits dos indicadores mostrados nas avaliações nacionais, fato que pode ser observado nos dados do INEP, de 2009 – 2013 pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) cujos resultados oscilam: 3,3 em 2009, 4,8 em 2011 e 4,3 em 2013.

Os Centros possuem ampla estrutura. E todos os espaços estão equipados e em pleno funcionamento, contribuindo para o desenvolvimento de atividades educativas que visam à formação integral dos alunos. Todos os ambientes das escolas estão sendo utilizados pelos alunos, professores e colaboradores e fazem parte da dinâmica das referidas escolas.

Embora os dados de rendimento e os resultados das avaliações externas das referidas escolas apontem melhorias relacionadas ao acesso, permanência e desempenho cognitivo dos alunos, a escola não dispõe de registros sistemáticos sobre a garantia de uma Educação Integral dos alunos, fato que nos leva a questionar a ampliação do tempo na escola, assim como a diversificação das atividades do currículo escolar têm promovido a Educação Integral dos alunos nas referidas escolas? A resposta a este questionamento implica necessariamente a realização de outros estudos com outras abordagens para que possamos de fato responder-lhe.

1.5 Os colaboradores da pesquisa

As colaboradoras da pesquisa são duas Coordenadoras Pedagógicas que atuam em duas Escolas de Tempo Integral distintas na cidade de Teresina-Piauí. Seleccionadas pela condição de estar exercendo a função de Coordenador (a) Pedagógico (a), de estar atuando em Escola de Tempo Integral. Buscando preservar a identidade delas, utilizamos o seguinte código **CP1** e **CP2** para nomeá-las. Segue abaixo um quadro contendo as suas principais informações.

Quadro 1: Dados das Coordenadoras

	CP1	CP2
Sexo	Feminino	Feminino
Formação	Pedagogia	Lic. em Letras Português
Especialização	Psicopedagogia	Docência do Ensino Superior, Supervisão Escolar e Gestão de Projetos.
Tempo de trabalho na ETI	4 anos	3 anos
Tempo como CP	1 ano	2 anos
Carga Horária de Trabalho	Dedicação Exclusiva	40 hs

Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

Os dados acima nos mostram que as colaboradoras são todas do sexo feminino, fato que nos leva confirmar um dos aspectos encontrados por Placco, et al. (2011), que pesquisou sobre questões inerentes à Coordenação Pedagógica nas escolas de diferentes regiões brasileiras. De acordo com as autoras, o número de coordenadores do sexo feminino que atuam nas escolas brasileiras é de 90-92%.

No aspecto formativo só uma de nossas colaboradoras tem o curso de Pedagogia, confirmando dados da pesquisa, que mostra uma porcentagem de 50% do total da amostra, ou seja, o mesmo resultado encontrado por este estudo. Porém, mesmo não tendo formação inicial na área da pedagogia, a segunda colaboradora possui especializações na Área da Supervisão Escolar, Docência do Ensino Superior e Gestão de Projetos. Conforme institui a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nº 9394/96, no seu Art. 64, quando diz que formação de profissionais da educação básica, para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional poderá ser feita cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, garantida, nessa formação.

A atuação das duas profissionais está em consonância com os ditames da LDBEN 9394/96, assim, elas estão habilitadas para compreender os processos formativos desenvolvidos no interior das escolas onde atuam. Ambas já têm mais de um ano de atuação como coordenadoras, e mais de dois anos na ETI, o que privilegia a existência de uma intimidade com a proposta de trabalho da escola.

Para conhecer estas atrizes pedagógicas no contexto da ETI e os desafios enfrentados para consolidar uma Educação Integral e Integrada dividimos nossa pesquisa da seguinte forma: No primeiro capítulo, intitulado de: “O curso de pedagogia e o processo de construção do Coordenador Pedagógico”, apresentamos os aportes teóricos que constituem a história do curso de pedagogia desde sua criação em 1939, apoiadas em Silva (2006), Brzezinski (2012), Libâneo (2013), entre outros. Percorremos esse caminho histórico para compreender como se deu a construção da função de Coordenador Pedagógico no contexto escolar, no nosso caso na Escola de Tempo Integral.

No segundo capítulo, denominado: “Apontamentos históricos sobre a educação integral”, discorremos sobre a concepção de Educação Integral e percorremos sua trajetória na história da educação brasileira. Com o apoio de autores como Freire (1996), Teixeira (1999), Gadotti (2009), Azevedo (2010), Moll (2012), dentre outros.

No terceiro capítulo, intitulado: “Conhecendo o Programa Mais Educação como proposta introdutória de educação integral brasileira”, apresentamos a proposta do Programa para desenvolver junto à escola atividades educativas visando à formação integral do aluno. Para isso, nos reportamos a autores como Brasil (1996), Gadotti (2009), Moll (2012), dentre outros.

No quarto capítulo: “O Coordenador Pedagógico no espaço Escolar de Tempo Integral: conversando com nossos colaboradores”, realizamos a análise interpretativa das informações obtidas na pesquisa, com base nas entrevistas das coordenadoras, tecendo um diálogo com os aportes teóricos. Estas informações foram sistematicamente alocadas em categorias nas quais visamos ao encontro com a prática do Coordenador Pedagógico na Escola de Tempo Integral e os desafios encontrados para o desenvolvimento de uma Educação Integral e Integrada.

Finalizamos com apresentação das considerações acerca do Coordenador Pedagógico junto a professores e alunos no âmbito da ETI, procurando responder às questões da pesquisa, mostrar suas implicações para a comunidade educativa e apontar outros estudos complementares. Com a pesquisa percebemos que as escolas públicas necessitam de CPs críticos, cientes da atual política pública em educação, e que seu trabalho consiste em contribuir para que as ETIs desenvolvam suas atividades objetivando a formação integral do aluno.

2 O CURSO DE PEDAGOGIA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

O pedagogo, de certo modo, é um sujeito cuja trajetória de formação é voltada para o campo pedagógico, ou seja, a compreensão, explicitação e modelagem de processos, projetos e políticas de ensino-aprendizagem de educandos nos mais diversos contextos da vida no mundo. (JACQUES THERRIEN, 2006).

O pedagogo é o profissional que trabalha diretamente com os processos didático-pedagógicos no contexto escolar. Responde pelas atividades curriculares da escola, supervisiona e elabora de maneira coletiva os projetos e planos da instituição, orienta a organização curricular, coordena reuniões, elabora programas e atividades com a comunidade, dentre outras atribuições. Podemos perceber que o trabalho do pedagogo é bastante amplo e perpassa todo o contexto escolar. Partindo desse enunciado, esse capítulo tem como propósito tecer algumas considerações sobre o pedagogo desde a criação do curso de pedagogia em 1939 até os dias atuais, onde esse profissional, além da atividade de docente, também está habilitado a trabalhar na gestão e coordenação pedagógica no contexto das escolas, contribuindo para uma crise de identidade desse profissional. Nosso foco aqui foi no processo de formação desse profissional ao longo da história do curso e os saberes e competências desenvolvidos por ele na articulação das práticas educativas no contexto escolar, nesse estudo focamos a função do Coordenador Pedagógico. Para isso, tomamos como principais referências teóricas os estudos de Pimenta (1991), Silva (2006), Liâneo (2010), Placco; Souza (2012), entre outros estudiosos que se dedicam a investigar a pedagogia e a prática dos seus profissionais.

2.1 Caminhos e perspectivas de formação do pedagogo

No contexto da formação inicial do profissional da pedagogia, nas últimas décadas se presenciaram processos de reconfiguração curricular do curso e consequente alteração do perfil do pedagogo. Isso tem sido de mais fácil percepção a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 9394/1996). Porém, essa é uma realidade que tem perseguido esse curso e seus profissionais ao longo de sua história.

Para compreender o debate envolto na formação do pedagogo, bem como a atuação desse profissional é necessário analisar as atribuições o curso de Pedagogia desde o

nascimento em 1939 aos dias atuais. Passando pelos fundamentos legais, evidenciando a discussão referente à formação dos docentes e dos especialistas.

Ao voltar para a constituição do Curso de Pedagogia no Brasil, podemos identificar a emergência e o surgimento do profissional pedagogo por meio do Decreto-lei 1190/39, de 4 de abril de 1939, que criou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, e como reflexo de uma preocupação com a formação superior de técnicos em educação, bem como a formação de docentes para o curso normal, nível médio.

A década de 1960 foi um período em que o curso passou por um processo de definição das especializações inerentes à formação do pedagogo. Com a promulgação da LDBEN, Lei 4.024/1961, implantou-se uma visão profissionalizante e utilitarista e a partir de 1962 o Parecer CFE nº 251/1962 estabeleceu um currículo mínimo e a sua duração. Para Silva (2006), o curso de Pedagogia passou a assumir a formação tanto do técnico em educação quanto do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, ou seja, o curso passou a formar o bacharel.

O Curso de Pedagogia de então, com duração de três anos, respondia pela formação apenas do bacharel em Pedagogia, “o bacharel em pedagogia se formava técnico em educação, cuja função no mercado de trabalho nunca foi precisamente definida. A falta de identidade do curso de pedagogia refletia-se no exercício profissional do pedagogo” (BRZEZINSKI, 2012, p. 45).

Nessa conjuntura, o curso que se referia à prática do ensino propriamente dita, ou seja, a parte didática da sala de aula acontecia com duração de um ano a mais. Assim, assumia a formação do licenciado, recebendo egressos do bacharelado “esquema 3 + 1”. Quanto a isso a autora supracitada explica que,

Segundo o padrão federal eram necessários três anos para cursar o conteúdo específico da área de saber e mais um para o curso de didática. Os bacharéis em ciências sociais, filosofia, história natural, geografia e história, química, física, matemática, letras e pedagogia acrescentavam mais um curso a sua formação para se tornarem licenciados. Desse modo, foi regulamentado o sistema de formação de professores que se desenvolveria nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Foram padronizados os cursos de licenciatura, conforme o “disciplinamento” exigido em lei. Esse sistema de formação de professores secundários perdurou por 23 anos e passou para a história dos estudos pedagógicos em nível superior com a denominação “esquema 3+1”. (BRZEZINSKI, 2012, p. 45).

Para a autora no referido esquema 3+1 há uma dicotomia entre a teoria e prática, conteúdo e método. Contudo, isso não foi uma realidade do curso de Pedagogia, mas também

de as outras licenciaturas. O final da década de 1960 marcou um período em que o curso de Pedagogia passou por grandes alterações. O Parecer CFE n. 252/69, de autoria de Valnir Chagas, tratou do currículo mínimo e da duração do curso de graduação em Pedagogia com uma proposta mais elaborada de formação superior, propondo a formação de profissionais com uma estrutura curricular que contemplava uma parte comum e outra diversificada. O referido Parecer representa um marco, pois traça um perfil mais claro para o curso de Pedagogia e para o pedagogo, direcionando sua atuação e lhe conferindo o diploma de licenciado. A partir daí, além da manutenção da formação para a docência do ensino normal, da Pedagogia passa também a formação de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção de escolas e sistemas escolares, (SILVA, 2006).

Com a lei 5540/1968, se fixaram as normas de organização e funcionamento do ensino superior, considerou-se a obrigatoriedade da formação superior dos profissionais que trabalhassem com a formação de professores e no planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação nas escolas. Assim, houve mudanças nos cursos de formação desses profissionais com o surgimento da Faculdade de Educação, lugar este que se incumbiria dessa formação superior, conforme afirma Brzezinski, (2012).

Nesse mesmo período surgiu a função do pedagogo como estudioso da teoria, dos fundamentos ou da metodologia da educação. E ainda começaram a ser projetadas novas funções como o docente para o ensino especial e o docente para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental. O espaço para atuação do pedagogo no Ensino Fundamental surgiu como extensão da antiga formação de professores de nível médio.

O final dos anos de 1970 e o início dos anos de 1980, quando a sociedade brasileira passou pela reabertura democrática foi um período marcado por duras críticas, rejeição e ressignificação do pedagogo e do curso de Pedagogia. Começam a surgir críticas referentes ao caráter didático-metodológico e organizacional dos processos educativos. Assim, os especialistas começam a presenciar uma intensificação das discussões em torno de seu papel nas escolas, interferindo também na sua formação que passou a ser objeto de reflexões.

O Curso de Pedagogia sofreu os impactos desta discussão. Algumas faculdades que se opuseram aos especialistas os retiraram dos cursos de Pedagogia, priorizando a formação docente. Outros consideravam as críticas e optavam por modificar a estrutura e conteúdos da

formação conferindo um caráter mais integrado. Mas, havia aqueles cursos que preferiam manter as habilitações na sua forma original⁴.

Esse período marcou também a organização de professores e universitários na perspectiva de intervir na reformulação dos cursos de formação em nível nacional. Os registros das discussões deste início de mobilização constituíram-se em importantes documentos a respeito do curso e da identidade do pedagogo, onde se encontra a gênese das entidades representativas do movimento dos educadores até a atualidade. Conforme afirmam Silva (2006), Brzezinski (2012).

Com a LDBEN 9394/1996, um novo tempo se configurou para a pedagogia com o início dos debates em torno das Diretrizes Curriculares para o curso. Atualmente, com a instituição das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, a docência é a base para a formação do pedagogo, sendo esta estendida desde a docência para a educação infantil, ao ensino médio, na modalidade normal. A referida lei ainda coloca a atuação pedagógica desse profissional em áreas emergentes do campo educacional, como preconiza o artigo 2º da resolução do CNE/CP n.º 01 de 15 de maio de 2006.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, p. 11, 2006).

É necessário evidenciar que as propostas de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia definiu o perfil do egresso como o profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional.

Esse novo paradigma educacional vê-se contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a

⁴ Movimentos de educadores que lutavam na época pela questão da identidade do Pedagogo e do Curso de Pedagogia. Silva (2006)

critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, p. 34, 1996).

Nesse sentido, com habilitação específica e esses novos conhecimentos adquiridos em cursos de pós-graduação, esse profissional assume a responsabilidade de direcionar sua ação para atender às especificidades sociais, culturais e políticas da escola contemporânea, fornecendo as condições e os meios para uma prática de ensino significativo, favorecendo a reflexão crítica na comunidade escolar.

2.2 Perspectivas e desafios no contexto pós-LDBEN/1996

A atuação do pedagogo no contexto pós-LDBEN se reconfigura encontrando assim campos de trabalhos predefinidos, e com novas questões integram a construção da identidade desse profissional (SILVA, 2006). Com base na legislação vigente, a atuação desse profissional está diretamente voltada à docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como às funções de direção e coordenação, sendo que o coordenador pedagógico atua mais especificamente em supervisionar e orientar o trabalho pedagógico de todos os profissionais da escola. Devido à multiplicidade de tarefas, já foram atribuídas várias denominações ao profissional pedagogo ao longo das décadas. Como mostra o quadro a seguir:

Quadro 2: Denominações atribuídas ao pedagogo.

DENOMINAÇÕES	FUNÇÕES
Supervisor educacional	Organizava o trabalho educativo no interior da escola ao planejar, orientar, coordenar, auxiliar e supervisionar o trabalho pedagógico como um todo.
Orientador educacional	Responsável por orientar os alunos, pais, professores e direção segundo os saberes pedagógicos e sociais.
Administrador escolar	Dirigir e controlar o trabalho dos professores, o coordenador tinha como responsabilidade articular, orientar, assessorar, organizar e mediar as relações entre alunos, pais, professores e a equipe escolar.
Coordenador pedagógico	Supervisionar, orientar, acompanhar o trabalho pedagógico de todos os profissionais da escola.

Fonte: Elaboração da Autora. Teresina, 2014.

De acordo com Brasil (2006), o pedagogo é concebido como um profissional que perpassa por todos os contextos educacionais, da docência à gestão. Nesse sentido, seu fazer e sua prática devem ser fundamentados nos saberes teóricos e práticos que norteiam de forma significativa o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Podemos elencar o caráter comunicativo do pedagogo, de liderança e colaboração em relação às atividades dos demais profissionais da instituição. Na atuação desse profissional como coordenador pedagógico, esses saberes estão atrelados também ao conhecimento das ciências humanas, mais especificamente das ciências da educação. Como o trabalho desse profissional envolve a escola como um todo, seus saberes devem estar voltados para uma atuação de saber ser, saber fazer, saber conviver e saber conhecer, como afirma Delors (1999), levando em consideração a necessidade destes saberes se articularem no seu cotidiano.

Tardif (2002) afirma que os saberes do professor podem ser: pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes pedagógicos são aqueles provenientes da reflexão da prática pedagógica. Já os disciplinares são os saberes múltiplos do pedagogo, provenientes do conhecimento de diversas áreas. Os saberes curriculares são aqueles que compõem o currículo e suas estratégias metodológicas e os saberes experienciais são aqueles adquiridos nas experiências pessoais ou desenvolvidos ao longo da carreira do sujeito.

O conjunto de saberes que fundamentam a prática do coordenador pedagógico tem diversas origens, que vão desde a formação pessoal, concepção subjetiva de escola até mesmo a experiência profissional e à interação social.

Nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre as várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. (TARDIF, 2002 p. 64).

Partindo da compreensão do referido autor, cabe ao coordenador pedagógico utilizar dessas diversas fontes de saberes que o constituem como profissional para realizar em conjunto com a gestão escolar um trabalho coletivo e articulador, orientando os professores quanto à melhor forma de conduzir a gestão da sala de aula, assim como de atender aos pais e aos alunos de forma individualizada, criando um clima onde as relações sociais inseridas na escola estejam embasadas em relações horizontais, contribuindo assim para uma educação integral e integrada.

Entendemos que o Coordenador Pedagógico precisa da amplitude destes saberes (pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais) para desempenhar sua função que, entre outras atividades, é formar professores, orientar e acompanhar o trabalho docente, atender aos pais e alunos, criar condições para a realização de trabalho coletivo e articulado em prol dos objetivos do ensino e da aprendizagem.

Um dos principais desafios do Coordenador Pedagógico é romper com a concepção equivocada e preconceituosa da coordenação pedagógica ainda muito ligada a um passado de controle e total poder que tinha o supervisor, que faz a atuação desse profissional, ser vista com muita reticência e carregada de definição negativa, originando, dessa forma, aquilo que não é atribuição desse especialista: fiscalizador dos professores; aquele que dedura/entrega os docentes para a direção; que leva recadinhos dos professores para a direção e vice-versa. Desse modo, reforçamos que o Coordenador Pedagógico não é auxiliar da direção, da secretaria, substituto do professor e nem fiscal dos alunos; tampouco é profissional de gabinete distante das ações educativas e dos desafios que se desenvolvem em sala de aula. Para Placco e Souza (2012, p.34) o trabalho do coordenador é:

[...] planejar atividades a serem implementadas no contexto de um processo preventivo, de conscientização, pelo professor, de sua prática e da direção que ele mesmo deseja dar a ela, o que possibilitará a produção de mudanças essenciais na atuação pedagógica do professor.

Nas palavras das autoras podemos perceber que a coordenação pedagógica deve estar envolvida diretamente no acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores, não de forma fiscalizadora mais colaborativa, a fim de promover articulação e concretização do Projeto Pedagógico, ou seja, subsidiar meios e instrumentos para desencadear uma ação sistematizada do trabalho integrado no contexto escolar que visa ao processo de aprendizagem do aluno.

Placco e Souza (2010) em *O Coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade* comungam que a função do coordenador pedagógico implica lidar com grupos, organizando, orientando e harmonizando. Na escola, os grupos se caracterizam pela diversidade e pelas múltiplas interações entre o coordenador pedagógico, professores, alunos, pais, diretor, etc. No entanto, o tempo para essas interações é pequeno e restrito aos intervalos, reuniões, entrada e saída, aumentando a complexidade da função. Desta forma,

O Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. (LIBÂNEO, 2008, p.33).

Por ser, um orientador das práticas do professor, ele deve estimular a adoção de estratégias metodológicas diversificadas de ensino que mobilizem os sujeitos na construção de conhecimentos através do desenvolvimento de competências cognitivas, potencializando a interação entre professor e aluno.

As ações do Coordenador Pedagógico junto ao corpo docente e demais membros da comunidade escolar, são a forma de dar sentido ao profissional, em cujas atribuições constata-se uma grande indefinição, pois, na maioria das vezes, ele é chamado a desempenhar outras funções, ficando suas atribuições específicas sobrecarregadas.

Nesse sentido, o Coordenador Pedagógico no contexto escolar exerce um papel de mediação das rotinas escolares, no que diz respeito à elaboração, execução e avaliação de projetos, à organização das atividades institucionais que perpassam o planejamento dos conteúdos, aos objetivos educacionais, às metodologias utilizadas e à avaliação de todas as tarefas. Muribeca (2002, p. 167), ao destacar o papel do pedagogo na instituição, reforça que,

[...] o pedagogo por ser um profissional mesmo tendo a docência como a base de sua formação, não tem suas ações compactadas na sala de aula, o que o torna livre e disponível para trabalhar o espaço escolar que não é o da sala de aula, mas que nele interfere.

A autora reafirma que mesmo não estando diretamente ligadas ao contexto da sala de aula, suas funções interferem diretamente nela, incluindo a aprendizagem dos alunos. Neste aspecto uma competência essencial desse profissional está relacionada à sua articulação com a equipe docente para o bom desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem.

As inúmeras demandas que já são próprias do ambiente escolar e sobretudo da rotina da Escola de Tempo Integral contribuem para que o Coordenador Pedagógico se ocupe de tal forma que fica difícil administrar o tempo para participar de processos formativos e mesmo para se dedicar à formação dos professores. Nosso entendimento é que esse profissional precisa delegar tarefas, de modo que cada sujeito desenvolva seu papel dentro das escolas e que todos colaborem com a dinâmica da escola. Dessa forma,

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador. (ORSOLON, 2012, p. 19).

Corroborando as ideias dessa autora, percebemos o Coordenador Pedagógico não como o responsável por todas as demandas da escola, até mesmo porque não daria conta de tudo, mas como o articulador das principais ações educativas dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Pinto (2006) declara que a coordenação pedagógica deve ter encontros periódicos para proceder à análise do rendimento escolar de cada turma. Perante os alunos, ele assume uma função de orientador educacional, ou seja, orienta os alunos quanto aos assuntos de cunho pedagógico e/ou profissional, e que estejam relacionados à personalidade, autonomia, necessidades e interesses do educando. Os atendimentos de orientação educacional visam interferir de maneira positiva na subjetividade do aluno por meio de conversas individuais ou em grupo.

Em relação às atribuições do coordenador pedagógico, seguindo a prerrogativa de Libâneo (2004, p. 219),

A coordenação pedagógica tem como principal atribuição à assistência pedagógico-didática aos professores para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino, auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagens adequadas às necessidades educacionais dos alunos.

Segundo a fala do autor, percebemos que a principal atribuição do coordenador pedagógico está relacionada à assistência aos professores no que concerne às atividades pedagógicas e didáticas realizadas pelo docente em sala de aula. Ele auxilia o docente em sua gestão da aula, no planejamento das atividades, organização do conteúdo e das metodologias, que contribuem para a aprendizagem significativa dos alunos, já que a articulação dos saberes é necessária no desenvolvimento de habilidades para o sucesso de seu trabalho.

Quadro 3: Saberes do coordenador pedagógico

Propor técnicas e procedimentos, selecionar e oferecer materiais didáticos aos professores, organizando atividades e propondo sistemática de avaliação nas áreas de conhecimento;

Planejar e organizar de forma criativa as reuniões de HTC, considerando necessidades diferentes recursos/linguagens e otimização do tempo;
Garantir os registros da área pedagógica dando continuidades ao processo de construção do conhecimento, às atividades de formação permanente de professores e ao planejamento do arranjo físico e racional dos ambientes especiais;
Assessorar o diretor quanto às decisões relativas a matrículas, transferências, agrupamentos de alunos, organização de horário de aula e utilização de recursos didáticos da escola;
Organizar reuniões de pais e mestres interpretando a organização didática da escola para a comunidade;
Executar demais atribuições a fins de acordo com o estabelecido pela Secretaria de Ensino;
Estabelecer elos entre o corpo docente e direção escolar, pais e alunos;
Acompanhar o processo de avaliação desempenho e a avaliação de período probatório dos professores da unidade escolar;
Garantir a efetivação das diretrizes pedagógicas estabelecidas no Projeto Pedagógico, no âmbito da escola;
Programar, incentivar e participar de ações que viabilizem a formação para qualificação continuada do sujeito e da sua prática;
Conhecer, disponibilizar e incentivar uso de material pedagógico e didático existente na escola para o grupo;
Garantir a circulação de informação de forma célere e corretas pertinentes aos docentes.

Fonte: As interfaces da atuação do coordenador pedagógico. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-488-04.pdf>

Na Escola de Tempo Integral que trabalha com a proposta de Educação Integral, estes saberes precisam ser ampliados de modo que sua orientação quanto à seleção e oferta de materiais didáticos e pedagógicos considere as propostas educativas de uma formação ampla. Nessa perspectiva, ampliam-se também os saberes relacionados às orientações sobre a utilização dos diferentes recursos, linguagens e otimização dos recursos didáticos pedagógicos, o planejamento e a execução de propostas formativas que trabalhem a concepção de Educação Integral, as propostas de avaliação dos diferentes aspectos que compõem esta concepção, entre outros saberes.

2.3 Ações desenvolvidas pelo coordenador no contexto escolar

A abrangência de atuação desse profissional inevitavelmente se impõe extensa e variada, sendo comprovada ao constatarmos a complexidade do processo ensino-aprendizagem, em que se incluem os fatores e variáveis inerentes aos resultados alcançados por meio da ação educativa na escola, onde se fazem presentes culturas, realidades econômicas, sociais, políticas, relações grupais, características individuais, relações

interpessoais e de poder, metodologias, recursos físicos e materiais os quais se consubstanciam no organismo escolar, por meio de seus integrantes e de sua função social.

Nesse sentido,

O coordenador pedagógico deve buscar compreender a realidade tal como ela se apresenta, reconhecendo seu caráter complexo. Ocorre que não basta constatar, é preciso mudar a maneira de enxergar, para abrir mão do sonho de ver claramente e de fazer com que os grupos com os quais se relacionam cheguem um acordo permanente. Ele terá de aprender a viver com um eterno questionar-se: sobre os problemas e suas soluções, sobre a própria maneira de pensar e a do outro, para poder integrar novos pressupostos e concepções. E deverá fazer isso em conjunto com o grupo, sem abrir mão do diálogo, pois o grupo todo deverá aceitar a complexidade para que se mude a maneira de agir e pensar na educação. (SOUZA, 2012, p. 110).

Conforme a autora, pela abrangência de sua função, o Coordenador Pedagógico precisa conhecer a realidade escolar e o contexto social no qual a escola está inserida para que possa propor mudanças necessárias no ambiente escolar, o que implica a integração de novos pressupostos e concepções, neste caso o de Educação Integral. Além disso, precisa se apropriar dessa concepção e dialogar com a comunidade escolar para que todos possam compreender de fato o paradigma da Educação Integral.

Dessa forma, reafirmamos a relevância da Coordenação Pedagógica, de sua atuação motivadora, inovadora e interdisciplinar, característica da prática desse profissional que busca a transformação a partir do processo de ensino aprendizagem e pode contribuir para a integração das ações escolares dos sujeitos e das políticas. É necessário, portanto, a garantia de um ambiente democrático e de responsabilidades divididas, de forma a despertar a consciência daqueles que se engajam no campo educacional para transformar o cotidiano escolar em algo realmente prazeroso e significativo. Assim, “[...] necessário se faz pensar em como possibilitar a construção do grupo, para desenvolver um trabalho coletivo rumo á superação das fragmentações hoje comuns nas escolas. (SOUZA, 2001, p.27)”.

Esse profissional se constitui no espaço escolar como fio condutor dos processos desenvolvidos no interior da escola, portanto sua ação não deve acontecer de maneira descompromissada e descontextualizada, mas comprometida e integrada com a dos demais atores, pois só assim será possível contribuir para uma ação efetiva a serviço de uma educação integral e integrada. No entanto, é necessário que o coordenador esteja atento aos desafios e apelos que lhe chegam de todos os lados, conhecer o universo da educação, suas dificuldades e avanços, fazendo, a partir de sua atuação pedagógica, um caminho de maturação,

vivenciando as experiências da comunidade escolar como processo individual dos atores que dela participam, articulando ações que visam uma abrangência de transformação coletiva.

Outra atribuição ao papel desse profissional é a parceria da escola com a família, esse profissional é solicitado para estreitar e fortalecer os laços e mantê-los objetivando a formação efetiva dos educandos. De acordo com a lei n. 8.069/90, (1990) capítulo IV, “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. É papel do Coordenador Pedagógico favorecer a construção de um ambiente democrático e participativo, onde se incentive a produção do conhecimento por parte de todos os que fazem a comunidade escolar.

Neste sentido, nota-se com clareza o papel que o coordenador pedagógico desempenha como elemento participante da organização pedagógica. Nesta perspectiva, toda reflexão deve ser realizada conjecturando a necessidade de esse profissional realizar um bom trabalho pedagógico no espaço escolar. Este é um agente fundamental no espaço escolar, pois busca integrar os envolvidos no processo ensino-aprendizagem mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do professor, dos alunos e a sua, desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças com o objetivo de ajudar efetivamente a construção de uma educação de qualidade. Na perspectiva de Paro (2007), a instituição escolar deve tomar como objetivo a preocupação de levar o aluno a querer aprender e para isso também precisa ter presente a continuidade entre educação familiar e escola. Nesse contexto, o coordenador deve ser habilitado para realizar atividades interativas e dinâmicas que contribuam na manutenção constante dessa relação. Assim, deve promover o diálogo entre gestão, professores, pais e alunos em frente ao currículo proposto pela instituição em que atua.

2.4 O Coordenador Pedagógico em frente às inovações curriculares

No que tange à inovação curricular atual, seguindo a perspectiva de Medina (1990), a presença da ação desse profissional é também de fundamental importância, pois tem sido atribuídas ao Coordenador Pedagógico as tarefas de coordenação do processo de formação continuada, bem como o assessoramento ao processo de planejamento, fazendo dele um ator influente na constituição e transformação do currículo, inclusive no que se refere à sua implantação.

Sendo assim, o ator escolar que atua na coordenação pedagógica, segundo Libâneo (2004), deve responder pelas atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola, supervisionando e elaborando de maneira coletiva os seus projetos e planos, da escola,

orientando a organização curricular da instituição, bem como coordenando reuniões, elaborando programas e atividades com a comunidade, e acompanhando o processo avaliativo da instituição etc.

Entre as inúmeras funções destinadas a esse profissional, podemos citar: promover oportunidade de trabalho coletivo para a construção permanente da prática docente e revisão do Projeto Pedagógico; acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos junto aos professores; assumir o trabalho de formação continuada e garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica e aprofundamento das teorias da educação; auxiliar o professor na organização de sua rotina de trabalho; colaborar com o professor na organização de seleção de materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem; apoiar os estudantes e orientar as famílias, entre outras. Nessa perspectiva,

A inovação educacional é um processo de legitimação e otimização da cultura educacional, dos resultados da educação e das estratégias necessárias para transformar qualitativamente a formação dos sujeitos inseridos no sistema escolar. (MEDINA, 1990, p. 603).

Ao se deparar com obstáculos, no alcance de seus objetivos ou mesmo ao lançar-se na busca de crescentes níveis de desempenho de qualidade no processo ensino-aprendizagem, o Coordenador Pedagógico precisa conhecer seu ambiente de trabalho, os sujeitos escolares, estabelecer parcerias e mobilizar esforços para a solução dos problemas. Dessa forma,

Pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática. É um processo que aponta para dois movimentos: um interno/subjetivo, que se dá na pessoa do professor, ao tomar consciência de sua sincronicidade; e outro externo/objetivo, que se dá pela mediação do coordenador via formação continuada. (ORSOLON, 2006, p. 20).

Para tanto, os padrões de competência reúnem de maneira resumida os traços mais relevantes que compõem o perfil profissional de um cargo, mas não devem ser interpretados como uma regra nem como algo rígido, no desempenho de nenhum profissional em particular. As circunstâncias em que cada Coordenador Pedagógico está inserido podem variar significativamente de escola para escola. Espera-se que a escolha e utilização de padrões venham a reduzir as pronunciadas variações no nível de desempenho que se observa nessa

categoria profissional.

Assim, o Coordenador Pedagógico desempenha relevante papel em frente às inovações curriculares, pois ao formar e orientar os professores, contribui para que eles desenvolvam competências para selecionar conhecimentos escolares, metodologias de trabalho, procedimentos avaliativos e a (re) construção e aplicação do currículo escolar. No âmbito da Educação Integral, ampliam-se as suas responsabilidades, pois o que se almeja é uma formação integral dos educandos. Trata-se de uma questão desafiadora, pois esse profissional não teve em sua formação inicial oportunidades de se aprofundar neste paradigma de Educação Integral, como se trata de uma política, cuja implantação nas escolas públicas é recente, é necessário participar de processos formativos contínuos, responsabilizar-se pela sua autoformação para que possa de fato apropriar-se desta concepção e assumir seu papel em frente a essas inovações no currículo, na proposta pedagógica, na ampliação e uso do tempo e, sobretudo na formação do aluno.

3 APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Esse capítulo tem como objetivo proporcionar ao leitor um passeio pelas raízes que constituem a Educação Integral. Para isso, buscamos historicizar esse paradigma educacional ao longo do tempo, abordando alguns pontos primordiais do aparecimento desse modelo de formação humana no contexto escolar. Nessa mesma conjuntura, apontamos alguns autores que defendem ou defenderam a sistematização desse modelo de educação, focalizando a historicidade da Educação Integral desde o século XVIII, assim como as proposições de Anísio Teixeira, que no Brasil propôs várias iniciativas de implantação desse modelo e seu legado perdura até os dias atuais. Para finalizá-lo, apresentamos a situação da Educação Integral na atualidade, nos sistemas educacionais brasileiros.

3.1 Aportes teóricos sobre Educação Integral

No contexto da literatura que discute a educação e sua construção ao longo da história da humanidade, encontramos no século XVIII, mais precisamente com a Revolução Francesa e a constituição da escola pública, a educação integral em cena, concretizada sob a perspectiva jacobina de formação do homem completo o que " significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno" (BOTO, 1996, p. 159). Nesse momento, há dois pontos que precisam ser ressaltados. O primeiro, de que o período constitui a instituição pública de ensino, a escola, como locus privilegiado desse trabalho educativo. O segundo, de que é evidente que essa completude contém elementos propostos anteriormente, desde a Paidéia. Mas também descarta ou esquece outros que o pensamento anarquista, construído ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, vai trazer à tona e tornar relevantes como, por exemplo, a dimensão estética dessa formação completa.

Ao investigarmos o tema Educação Integral, observamos que ele possui amplitude histórica e teórico-conceitual que precisa ser resgatada sob pena de apreendermos de forma bastante abrangente e, conseqüentemente pouco precisa. Dessa forma, o tema pode também ser discutido a partir das matrizes ideológicas que sócio-historicamente constituem as sociedades modernas. Optamos por fazer esse caminho para compreendê-la na sua essência, porque a nosso ver, é mais fácil entender avanços e recuos de concepções e práticas desse olhar mais completo para a educação humana que a integral.

A reflexão sobre a concepção de educação integral apresentada pelo pensamento revolucionário francês se deu principalmente pela corrente dos jacobinos que instituíram a

escola primária pública para todas as crianças, no mesmo caminho do projeto de Lepeletier⁵, que propunha "uma educação comum, radicada na formação integral e que consistia, fundamentalmente, na aquisição e no desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo" (BOTO, 1996, p. 183-185). Propunha como meta a consolidação de uma educação nacional que seria alcançada mediante o entrelaçamento daquelas faculdades. Dessa forma, as instituições escolares tinham a função de formar para a vida como nos mostra Pistrak.

A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida. Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente. Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções. (PISTRAK, 1981, p. 75-76).

Compreendemos que 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 e conhecimentos. Muito pelo contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social. As relações e vivências têm função primordial na sistematização e organização das práticas educativas desenvolvidas no contexto das escolas. Esse ambiente passa a ter como objetivo proporcionar uma formação social, técnica, de caráter prático que possibilite a compreensão e transição da realidade, dando aos processos formativos meios de utilizar as dimensões do homem para articular ciência, técnica e trabalho sob uma compreensão integral da existência humana e visando construir soluções para os problemas com o quais se depara no dia a dia e nas mediações oriundas da relação com o outro dentro e fora dos espaços educativos sistemáticos.

3.2 Caminhos da Educação Integral no Brasil

A discussão da educação integral no Brasil tem suas raízes nas propostas de Anísio Teixeira, na metade do século XX. Seu objetivo é valorizar a integração de saberes, espaços e experimentações. A cidade torna-se um território educador onde o aluno vivenciará outros

⁵ Concebeu o Plano Nacional de Educação da França, aprovado pela Assembleia Nacional Constituinte em 1793. Lepelletier (1760-1793) defendia o princípio da igualdade efetiva e o direito ao saber de todo cidadão.

espaços e campos de conhecimentos. Nessa perspectiva, a educação acontece numa tríade (indivíduo, ambiente e outros/sociedade), como ilustra a figura abaixo.

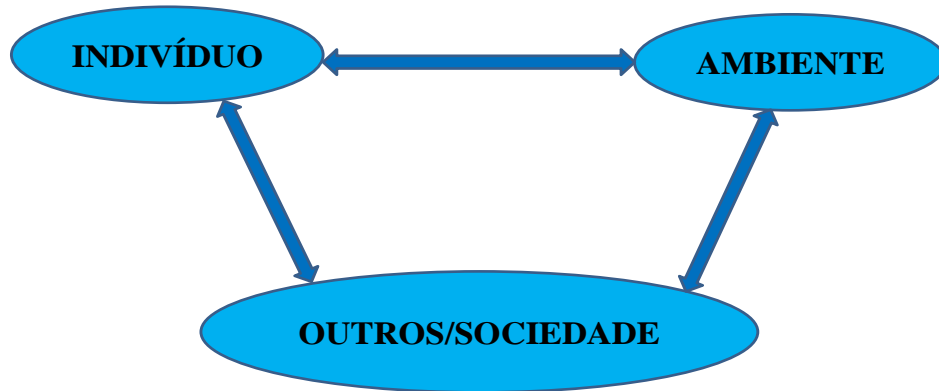


Figura 07: Representação da tríade segundo a qual acontece o processo educativo do sujeito.
Fonte: Autora. Teresina, 2014.

A figura acima mostra a interligação dos entes formativos, do próprio indivíduo e do ambiente, que interage para a manutenção vida do ser humano e a sua formação integral. Não há minimização do conhecimento e nem do aprendizado, podendo ser compartilhados com organizações da sociedade civil e demais serviços públicos que envolvam cultura, esporte e meio ambiente. A busca da educação integral é superar as desigualdades sociais mantidas infelizmente pela cultura escolar. Para Anísio Teixeira, a educação escolar deveria voltar-se para a formação integral da criança. Neste sentido, deveria romper com todo o modo tradicional, livresco e seletivo de se trabalhar e adotar uma prática educativa que considerasse os interesses, as aptidões, as habilidades e a realidade social de cada aluno. Para esse autor,

A escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe media que ali iriam buscar a complementação a educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, nas instituições destinadas a educar, no sentido mais lato da palavra [...] já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita. (TEIXEIRA, 1962, p. 24).

Compreendemos nas palavras do autor supracitado uma visão ampliada dos fins da educação escolar tradicional. A escola já não poderia ser parcial e educar no sentido mais amplo, demonstra claramente a visão de que a educação a ser oferecida aos filhos da classe trabalhadora, deveria se dar de modo integral e com o maior número de vagas, a fim de oportunizar a todos uma formação integral focada nos interesses e aptidões do alunado. Esses

novos alunos precisavam de atendimento que extrapolasse a mera instrução e aprendizagem de conteúdos escolares. O atendimento escolar e educacional deveria ser capaz de propiciar e assumir aquilo que, em casa, a família não conseguia lhes oferecer.

Teixeira (1971), no intuito de atingir aos fins da educação diz que a escola deveria ser um ambiente *bonito, moderno e acolhedor* (grifo nosso). O trabalho pedagógico deveria apaixonar tanto os alunos quanto os professores. Eles deveriam desenvolver suas atividades visando construir um solidário destino humano, histórico e social. Em consonância o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, (1932, p. 5) diz:

[...] mas do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado, que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. [...] Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao estado à organização dos meios de o tornar efetivo.

O manifesto defende o rompimento com a velha estrutura do serviço educacional, desprendendo-se dos interesses de classes, deixando de constituir privilégio determinado pela condição econômica e social do sujeito para se organizar para a coletividade. A educação nova tem sua finalidade alargada para além dos limites das classes, assumindo aspectos mais humanos, assumindo sua função social, com oportunidades iguais de educação, com objetivo de organizar, desenvolver meios para atingir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma de suas etapas de crescimento. Os participantes do movimento eram favoráveis a uma educação pública, gratuita, obrigatória, laica e mista. Isto quer dizer que o Estado deveria se responsabilizar pelo dever de educar o povo, responsabilidade esta que era, a princípio, atribuída à família.

O princípio geral apregoado na proposta central apresentada pelo Manifesto era a “construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública” (SAVIANI, 2004, p. 33):

[...] dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p.33).

As palavras contidas no Manifesto expressam uma visão moderna da educação, pela valorização da individualidade e da personalidade, buscando naturalizar um modelo de cidadão moderno, com uma personalidade individual e livre, reservando para a escola uma posição de neutralidade, em frente às diferenças existentes no meio social em que os indivíduos estão inseridos.

Ao nos propormos percorrer a linha do tempo da Educação Integral pensada por Anísio Teixeira e focarmos nos anos 30 a 60 do século XX, no nosso país encontramos ainda outras investidas significativas sobre as concepções de educação integral no pensamento e nas ações educacionais. No período de 30 anos, aproximadamente, podemos dizer que o pensamento integralista defendia a educação integral. Porém, Anísio Teixeira refletia sobre instituições escolares públicas e as implementava tendo como um de seus propósitos o de constituir uma formação completa que se aproximava de uma "educação integral"

Com sua concepção de formar o cidadão para a vida, Teixeira colocou em prática a construção do *Centro Educacional Carneiro Ribeiro*, implantado em Salvador, na Bahia, na década de 1950. No Centro os alunos encontravam atividades historicamente entendidas como escolares, sendo trabalhadas nas *Escolas-Classe*⁶, bem como outra série de atividades que eram realizadas no contraturno escolar, no espaço que o educador denominou de *Escola-Parque*⁷.

O cenário dilemático da década de 1960 com a cidade de Brasília recém-fundada acarretou consigo a implantação de vários centros educacionais, construídos nessa mesma perspectiva. Nesse momento, Anísio Teixeira estava na presidência do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), foi convocado pelo então Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, para coordenar a comissão encarregada de criar o então denominado *Plano Humano* de Brasília, juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros expoentes da educação brasileira. A comissão organizou o Sistema Educacional da capital, almejada por Juscelino Kubitschek como um modelo educacional que seria implantado futuramente em todo o país. Anísio considerava aquele um momento ímpar para formação intelectual dos sujeitos. Para ele era necessário,

[...] formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva [...] Trata-se de manter uma

⁶ Escola pensada por Anísio Teixeira com salas de aulas planejadas para o ensino de letras e ciências com dependências para administração e atividades complementadas e integradas na Escola Parque.

⁷ Escola Parque forma um conjunto de edifícios centrais com atividades sociais e artísticas, atividades de trabalho e de educação física. A concepção da Escola Parque incluiu as Escolas Classes. Também pensada por Anísio Teixeira.

atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva (...) trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente”. (TEIXEIRA, 1988, p. 35).

As palavras de Teixeira mostram sua visão de mundo e de formação integral do ser humano. Em pleno contexto de expansão das bases econômicas brasileiras e da inserção das ações e intervenções estrangeiras no cenário social e econômico, caracterizado no final do processo nacional-desenvolvimentista brasileiro da década de 60, esse educador era firme ao apregoar sua concepção de educação para a vida.

3.3 Educação Integral na atualidade

Atualmente no Brasil estamos vivendo um novo contexto de reformulação do cenário educacional no que se refere à escola pública. Nessa perspectiva, percebemos no país, o aumento significativo do número de projetos de jornada integral nas escolas públicas de educação básica. Uma das principais justificativas sobre o aumento do tempo diário de permanência das crianças nas escolas é a própria concepção do papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. O tempo é um elemento fundamental para a compreensão não apenas dos processos civilizatórios, num sentido mais amplo, mas também dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades. (CAVALIERE, 2007).

A visão assistencialista vê a Escola de Tempo Integral como uma escola para os desprivilegiados, que substitui a família, não sendo o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão “atendidas” de forma semelhante aos “doentes”. Na visão autoritária, a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime, na qual estar “preso” na escola é melhor que estar nas ruas. A concepção democrática de escola de tempo integral visa cumprir um papel emancipatório, proporcionando uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, garantindo melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação. Por fim, uma visão de educação de tempo integral emergente que independe da estruturação de uma escola de horário integral, com uma educação que pode e deve se fazer além do espaço físico da escola.

A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social. (GUARÁ, 2006, p. 16).

Se em diferentes lugares ocorre a dinâmica da socialização e os processos educacionais, a proposta de Educação Integral, como articulação de saberes a partir de projetos integradores deve operar de modo compartilhado e complementar, com os programas e as políticas dirigidas ao mesmo público de um mesmo contexto local.

Essa Educação Integral já é realidade em algumas unidades educacionais públicas brasileiras e surgiu após uma análise dos baixos índices da educação básica, que apontou a necessidade de implantação de uma política de Educação Integral que melhore a qualidade do ensino e amplie as possibilidades de aprendizagem dos alunos, a exemplo do que propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN/1996), ao preconizar que a Educação Integral é o aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de Tempo Integral, valorizando as iniciativas educacionais extraescolares e a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade.

Para tanto, é necessário a construção de um currículo que tenha como base a interdisciplinaridade e a articulação curricular entre as disciplinas da Base Nacional Comum e as disciplinas da parte diversificada.

Esta nova lógica para a produção curricular somente poderá ser fecunda se a escola e os sistemas educativos avançarem significativamente em pelo menos quatro pautas essenciais: a compreensão que os educadores possuem sobre a categoria currículo; as lógicas políticas que engendram os sistemas e as escolas, as condições técnico-instrumentais que concretamente permitam esta reorganização curricular e o sentido das novas formas de organização do tempo e do espaço da/para a criança. (THIESEN, 2006, p. 4).

Mesmo com os esforços das agências formadoras e dos próprios sistemas educativos para produzir um novo significado a esta categoria, muitos educadores mantêm os conceitos de um modelo tecnicista cristalizado no seio das instituições escolares. A superação desta visão ainda não é suficiente para a produção de uma nova lógica de transformação de base nas formas de organização dos tempos e dos espaços escolares.

Nesse sentido, é necessário uma ressignificação do conceito de escola e nela, os conceitos de espaço e de tempo para ensinar e aprender. (THIESEN, 2006). A educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Como constituinte do processo de humanização, a educação assume papel importante na

construção da convivência, sendo as relações e interações humanas matéria-prima para a constituição de uma vida pessoal e social.

A Educação Integral é amplamente amparada na legislação brasileira. Ao citar que o ensino público deve fomentar “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, (o artigo 205 da Constituição Federal), aponta para a necessidade de uma formação ampla e abrangente aos cidadãos brasileiros.

Seguindo essa linha, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069), promulgado em 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 - LDBEN), de 1996, reafirmam a importância de uma educação que extrapole os conteúdos tradicionalmente abordados nas escolas, valorizando a convivência familiar e comunitária, as manifestações culturais e os movimentos sociais. Além disso, a LDBEN prevê o compromisso do poder público brasileiro com a ampliação gradual da jornada escolar mínima de 4 horas diárias. Art. 34. “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”.

A concepção e a proposta de Educação Integral tornou-se uma tendência crescente nas políticas públicas atuais. Isso vem acontecendo visando ao desenvolvimento pleno do ser humano. Nessa perspectiva a educação deve ser concebida a partir da valorização dos saberes próprios da família e da comunidade, estimular a circulação em vários territórios e o desenvolvimento de competências para participar da vida pública. Também é essencial a convivência social para a construção de valores pautados pelo respeito à diversidade e à solidariedade, bem como o domínio de competências e habilidades por meio de atividades socioeducativas, acesso às artes e às novas tecnologias.

Nesta perspectiva, a concepção de Educação Integral considera o sujeito em sua dimensão multidimensional, inserido em um contexto de relações, priorizando o desenvolvimento de todas essas dimensões humanas como condição de cidadania, num projeto democrático de sociedade.

A Educação Integral como renovação da escola já vem sendo discutida desde as décadas de 20 e 30, com o movimento escolanovista, liderado pelo pensador e político Anísio Teixeira, precursor da educação em tempo integral. Este educador, na defesa da alfabetização de massa, do fim do dualismo escolar, da qualidade da educação para a população e da ampliação das funções da escola e seu fortalecimento, idealizava uma proposta de educação pautada na preparação para o trabalho e para a cidadania. Embora Anísio Teixeira não usasse

a expressão “Educação Integral”, suas concepções foram desenvolvidas e aperfeiçoadas por toda sua obra, envolvendo diversos elementos entre eles o permanente desejo do aumento da jornada escolar e ampliação das propostas formativas do ser humano.

A educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais sempre esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas daquela época, envolvendo o Estado, a família e a religião. Tais propostas não se limitavam só a alfabetização, mas, também, se preocupavam com a cultura da população, principalmente com os aspectos físicos, intelectuais cívicos e espirituais da formação dos indivíduos. Os Movimentos dos Pioneiros da Educação foi criado para lutar pela Educação Integral tendo em vista o desenvolvimento do homem de forma mais global.

A reimplantação ou renovação de Escolas de Tempo Integral atualmente é assunto bastante discutido nas políticas educacionais em nível nacional, uma vez que as ações proposta por essa política educacional buscam transformar o ensino público em um espaço crítico reflexivo e emancipador, através de atividades educativas que contemplem o ser humano como um todo (GADOTTI, 2009). Assim, fundamentando-se na corrente pedagógica escolanovista, o governo se propõe consolidar esse projeto para melhorar a qualidade social da educação, adequando os interesses da população com o objetivo de resgatar valores fundamentais como solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, ampliação da cidadania dentre outros.

A Educação Integral articula as diversas áreas do conhecimento em formas de aprendizagem e fomenta a parceria escola e comunidade. (MOLL, 2012). Visa, também, à ampliação da permanência diária de crianças, jovens e adolescentes na escola, a fim de desenvolver todas as dimensões da formação humana: física, cognitiva, intelectual, afetiva, social e ética, histórico-social, profissional e familiar. Conforme figura 02,

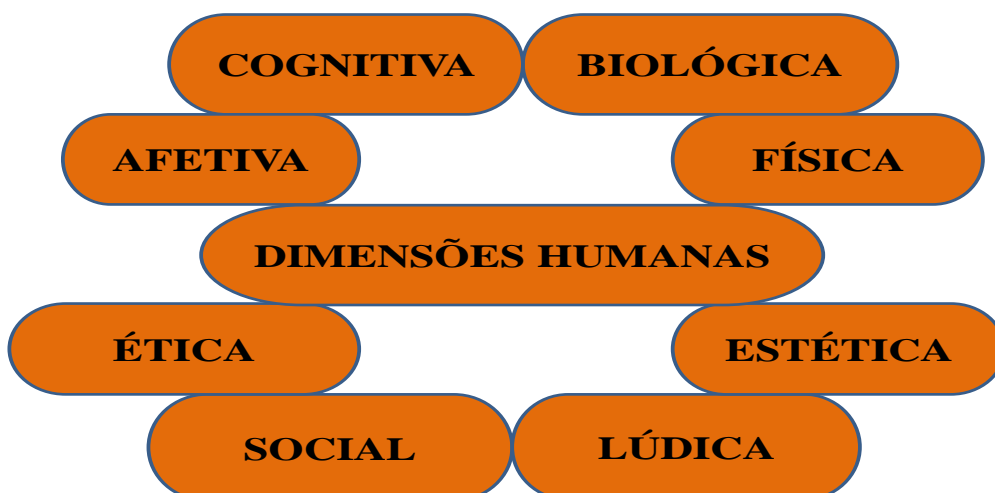


Figura 08: Diagrama da representação das dimensões humanas.
Fonte: Autora, 2014.

A concepção de propostas de Educação Integral tornou-se uma tendência crescente nas políticas públicas. O conceito de Educação Integral que responde às demandas sociais deve trazer a perspectiva da escola, família e sociedade a favor das novas gerações. A centralidade de todo o trabalho é a criança, o jovem. Neste contexto vale apontar que,

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial. (GONÇALVES, 2006, p. 3).

Até recentemente, o grande objetivo da escola era preparar o aluno para o futuro, hoje, o grande alvo é prepará-lo para o presente, para a resolução de seus problemas imediatos, de suas necessidades atuais. Preocupa-se, também, com sua inserção em uma sociedade produtiva, ética, solidária, capaz de ajudá-lo, de maneira saudável, a se realizar. A escola faz uma ponte, ligando a percepção do aluno entre o que aprendeu e a vida. Ele se apodera do saber e aplica-o à sua vida do dia a dia, vivencia na escola comportamentos salutareos e os desenvolve na comunidade, na sua vida social.

Partindo desse pressuposto,

[...] é impossível realizar-se em intensidade e extensão uma sólida obra educacional sem se rasgarem na escola aberturas no maior número possível de direções e sem multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa, para se desenvolver, recorrendo à comunidade como a fonte que lhes há de proporcionar todos os elementos necessários para elevar as condições materiais e espirituais das escolas. (AZEVEDO, 2010, p. 62).

Dessa forma, a aprendizagem vai se processando a partir de seu próprio interesse e das condições ambientais que o cercam, da comunidade a qual pertence. Assim, a escola trabalha o presente, tendo em vista melhorias futuras. No entanto, adotar o sistema de educação integral demanda estrutura específica para garantir a eficácia do aprendizado. Isso não só tem relação com a infraestrutura da instituição, como é um aspecto relevante. A implementação de uma proposta de educação integral exige que a gestão escolar esteja atenta a três dimensões importantes: o tempo, o espaço e o currículo.

O tempo está relacionado à reorganização da carga horária da escola. Ao ampliar a jornada escolar, os estudantes estarão mais tempo sob a responsabilidade da escola e, conseqüentemente, há a necessidade de que a escola se reorganize para atendê-los. Assim,

[...] só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escola em tempo integral se considerarmos uma concepção de *educação integral* com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e de situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. (GONÇALVES, 2006, p. 4).

Assim, para receber os alunos no mesmo ambiente, a escola também necessita reorganizar o espaço, sua forma de gestão, seu projeto político-pedagógico, a infraestrutura, a articulação de sua gestão à utilização de diferentes espaços públicos do entorno das unidades educacionais. Neste aspecto, a reestruturação do currículo é o principal ponto para que a Educação Integral aconteça de forma adequada. Ao ampliar a jornada escolar, o objetivo do trabalho não deve ser o de oferecer mais conhecimento e ou atividades da mesma forma como se propunha anteriormente, mas sim realizar uma integração curricular com outros saberes e linguagens, a fim de que as aprendizagens sejam contextualizadas e prazerosas.

A nossa compreensão é que não basta ampliar o tempo de permanência do aluno no ambiente escolar, mas também qualificá-lo com atividades formativas interdisciplinares e interativas. A organização do tempo deve considerar o ritmo dos alunos, a criatividade, a reflexividade sobre o que estão aprendendo e para que estão aprendendo. Para tanto, é indispensável que toda a equipe pedagógica (coordenador, gestor, professores, monitores, técnicos e serviço de apoio) conheçam esta concepção de educação e trabalhem de forma coletiva para alcançar a formação integral do educando.

3.4 A Educação Integral e Escolas de Tempo Integral: novos espaços de aprendizagens

A reconfiguração que temos no contexto atual sobre Educação Integral trabalha numa perspectiva de valorização cultural nos diversos espaços educativos (ARROYO, 2012). Parte-se da ampliação de tempo, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado do aluno. A escola incorpora diversas formas de conhecimentos e saberes, resultado de um processo de criação e interpretação social e, nesse sentido, a Educação Integral propõe que a escola seja uma instituição mediadora do diálogo,

promotora de interlocução de uma proposta pedagógica com a comunidade com vistas à aprendizagem significativa do aluno.

Nesse processo de aprender, o tempo assume grande importância, pois a aprendizagem requer reelaboração, reque realização de múltiplas experiências, requer poder errar no caminho das tentativas e buscar, enfim, requer considerar o tempo de cada um dos parceiros da comunidade: o tempo da escola, que está preso a um calendário e o da comunidade, que flui e é mais abrangente, envolvem mais experiências que podem ajudar a otimizar e direcionar melhor o tempo da escola. (BRASIL, 2009, p. 35).

Nesse sentido, a Escola de Tempo Integral não implica apenas estender o tempo de permanência do aluno na escola, mas empregar qualidade, visando à formação integral do cidadão. Para isso, “a escola precisa incorporar em seu projeto político-pedagógico o formal, o não formal e o informal” (GADOTTI, 2009, p. 35). É importante a instituição escolar considerar no bojo de sua proposta pedagógica as diferentes culturas e saberes dos educandos, valorizando a comunidade em geral e seus espaços, distinguindo as múltiplas dimensões do ser humano. Com isso há um desdobramento das concepções vigentes que possibilitam discussões em torno da temática que leva a pensar na necessidade de propor arranjos educacionais e novas abordagens para as práticas educacionais sendo também necessário articular o tempo e os espaços educativos.

O trabalho com essa proposta educacional tem crescido significativamente nos últimos anos, conforme mostra os dados do censo escolar 2013. O gráfico traz uma evolução nas matrículas no sistema integral no Ensino Fundamental, conforme (GRAF. 01).

Ensino Regular - Evolução do Número de Matrículas de Tempo Integral no Ensino Fundamental - Brasil - 2010 - 2013

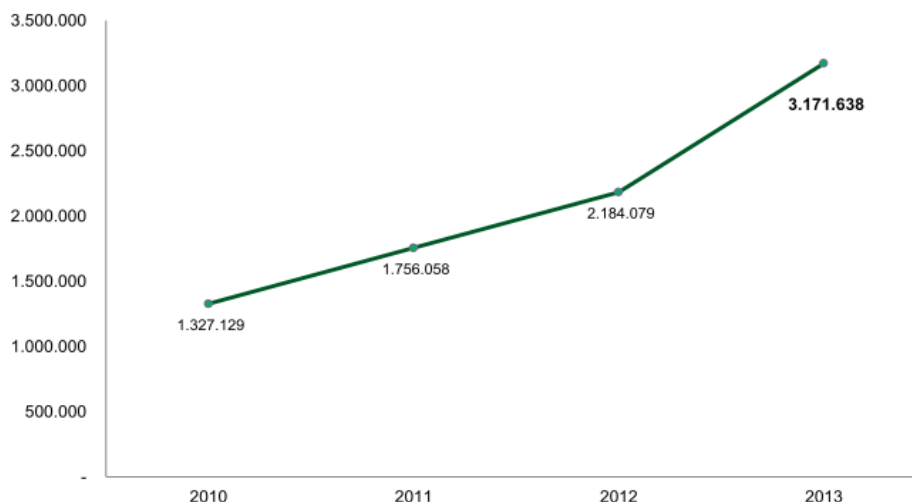


Gráfico1: Evolução do número de matrícula no ensino fundamental em escolas de tempo integral.
Fonte: www.inep.gov.br.

O gráfico acima revela o resultado das políticas públicas em educação, especificamente no modelo de Educação Integral que desde 2010 vem crescendo numericamente. As matrículas no Ensino Fundamental atendidas com esta proposta cresceram 139%, chegando a 3,1 milhões de estudantes. Só no último ano, o crescimento foi 45,2%. Fato que concorre para o entendimento de que existe aceitação por parte dos entes públicos de que esta proposta pode contribuir para a melhoria dos processos de formação dos educandos.

Há uma compreensão na literatura da área de que as políticas de educação integral devem integrar outros espaços no fazer essa educação para a vida. É concebido o uso de espaços extraescolares em suas proposições e visam à formação de territórios educativos, (MOLL, 2012). Nesse sentido, a perspectiva de uma proposta de educação integral é entendida no debate público e nas proposições teóricas como uma formação que aponta para dimensões humanas diversas e diferenciadas. Isso implica uma concepção que une os esforços e os espaços com potencial educativo preexistente, presente na comunidade e na cidade em articulação com a escola. Podendo então a educação escolar se enriquecer de significados, no processo de apropriação de novos espaços e territórios para além dos muros da escola. A dimensão do tempo, que toma forma a partir do aumento da jornada escolar, deve acontecer aliada à ideia de que o horário expandido também leve a uma expansão de oportunidades e dinâmicas várias de aprendizagens significativas, explorando as riquezas locais, estabelecendo redes e criando espaços de aprendizado mútuo. (ARROYO, 2001).

Partindo desse pressuposto, os saberes dos educandos são produzidos na rua, na praça, na família, ou seja, em outros espaços educativos, dentre outras instâncias sociais, que envolvem diversas formas de cuidar, de se expressar, de contar a história, e inclusive de se relacionar com a natureza. A Educação Integral em Escolas de Tempo Integral possibilita a utilização de novos espaços e tempos escolares, possibilitando oportunidades educativas que enriquecem o ensino e ampliam as oportunidades de aprendizagens.

Nesse sentido, ousamos dizer que ninguém escapa da educação, pois ela está em casa, na rua, na igreja, ou na escola de um jeito ou de outro. Com isso é importante perceber que todos nós devemos nos envolver *para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar, para saber, para fazer, para ser ou para conviver*, (grifo nosso) todos os dias nesse novo contexto de Educação Integral.

Nesse cenário, reafirmamos que o Coordenador Pedagógico ocupa lugar de destaque na Escola de Tempo Integral, pois é também sua a responsabilidade de orientar os professores a fazer o uso qualitativo do tempo escolar, bem como a utilização e aproveitamento significativo de novos espaços de aprendizagens.

Compreendida a concepção do que seja uma Educação Integral, é relevante conhecer como o Governo Federal planeja políticas educacionais no sentido de implementá-las. Por este motivo abordaremos no capítulo 4 o Programa Mais Educação.

4 CONHECENDO O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO PROPOSTA INTRODUTÓRIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL BRASILEIRA

Neste capítulo procuraremos conhecer o Programa Mais Educação como proposta introdutória de Educação Integral nas escolas públicas brasileiras. Para isso, inicialmente apresentamos aspectos legais sobre o Programa, os objetivos propostos para desenvolver a integralidade dos alunos atendidos por ele, bem como a concepção de Educação Integral contida no mesmo. Como forma de visualizar as atividades propostas pelo Mais Educação, ilustramos os macrocampos com os quais são desenvolvidas atividades diversificadas que contemplam as dimensões sociais, afetivas, motoras e culturais dos estudantes. E por último situamos o leitor sobre a implantação do Programa nas escolas estaduais do Piauí.

4.1 O Programa Mais Educação como Política de Educação Integral

A educação escolar se constitui essencialmente numa política social associada à área das políticas públicas. A sua disponibilização deve ser parte do compromisso assumido pelo poder público com vistas a zelar pelo bem-estar social da sua população, em especial a grande massa populacional que recorre à rede de ensino pública. Quando falamos que a educação é uma política social inserida nas políticas públicas, tomamos aportes teóricos às concepções de, Lück (2001) e Vieira, (2000), ao afirmarem que, de um modo geral, as definições de políticas públicas assumem uma visão global do tema, numa perspectiva em que o todo é mais importante do que a soma das partes e onde indivíduos, instituições, interações, ideologias e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa entre esses fatores. Assim, as políticas públicas voltam-se para atender às demandas sociais coletivas e para o âmbito das políticas educacionais. Já o Programa Mais Educação surgiu a partir de movimentos de integração, associação e ligação entre educação e assistencialismo, gerados em torno das políticas públicas contemporâneas, que levaram escola a ampliada no contexto atual através do Programa Mais Educação a ser pensada provavelmente como uma adesão prévia da proposta de educação integral. Porém, a convicção sobre o poder transformador da escola passou ileso por todas as mudanças e fracassos que esta presenciou desde a década de 30 até as últimas décadas. Os anos 60 foram marcados pela relação entre sociedade e escola, mas infelizmente o poder transformador da escola enfraqueceu. Destaque-se aqui o pensamento de Cavalière (2002), quando nos diz que Anísio Teixeira entendia por igualdade

política a possibilidade de que todos os indivíduos tivessem acesso aos meios de vida do mundo contemporâneo, pois esse acesso abriria caminhos para a igualdade social.

Atualmente o assunto é alvo das políticas educacionais em nível nacional, uma vez que as ações, nesta direção são a reimplantação ou a renovação de Escolas de Tempo Integral. Fundamentando-se na corrente pedagógica escolanovista, o governo se propõe a consolidar esse projeto para melhorar a qualidade social da educação adequando os interesses da maioria da população com o objetivo de resgatar valores fundamentais como solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, ampliação da cidadania, dentre outros.

A Educação Integral articula as diversas áreas do conhecimento em forma de aprendizagem e fomenta a parceria escola e comunidade. Visa também, segundo Gonçalves (2006) à ampliação da permanência diária de crianças, jovens e adolescentes na escola, a fim de desenvolver todas as dimensões da formação humana como a cognitiva, afetiva, histórico-social, profissional e familiar. Neste contexto vale elencar que,

[...] é impossível realizar-se em intensidade e extensão uma sólida obra educacional sem se rasgarem na escola aberturas no maior número possível de direções e sem multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa, para se desenvolver, recorrendo à comunidade como a fonte que lhes há de proporcionar todos os elementos necessários para elevar as condições materiais e espirituais das escolas. (AZEVEDO, 2010, p. 62).

Como o autor, compreendemos a escola como um espaço que forma com a interação família, escola e comunidade, buscando manter um diálogo contínuo a fim de propiciar ao aluno uma formação que o contemple nas suas múltiplas dimensões. É importante reafirmar que a proposta de Educação Integral que forme os alunos nas suas múltiplas dimensões precisa desenvolver ações educativas que extrapolem os conteúdos tradicionalmente abordados nas escolas, valorizando a convivência familiar e comunitária, as manifestações culturais e os movimentos sociais.

A Educação Integral como proposta concebida na perspectiva da integralidade do indivíduo, é um passo relevante para a solução de vários problemas em nossa educação atual e na sociedade em que vivemos. Sendo assim, a mesma procura criar e, na medida do possível, resolver questões de ordem social e educativa na comunidade onde está inserida. Uma escola e atividades educativas que fluam da vida e para a vida.

Com essas incumbências a escola não pode deixar de reconhecer que a sociedade mudou, que está mais complexa e infelizmente mais desigual, e devido a isso, exige uma mudança na formação dos jovens. Contudo temos ciência que a escola sozinha não poderá

agir nessa mudança, mas exercerá um forte papel neste processo. É necessário o estabelecimento do diálogo ampliado entre escolas e comunidades, o que permite tornar abrangente a dimensão das experiências escolares na vida dos alunos. Escola e comunidade precisam estar em sintonia para as situações de compartilhamento, de ações e decisões. Não queremos ter os muros da escola como um grande escudo para proteger do mundo lá fora, devemos abri-los para a comunidade, ampliando assim o território de uso e circulação das crianças.

4.2 Alguns aspectos legais

Ao olhar para trás, podemos perceber que a educação integral na década de 90 aparece como força legal através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN/9394/96, que aponta para o aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo integral, procurando valorizar as iniciativas educacionais extraescolares e a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade. Assim, estabelecendo um diálogo ampliado entre escolas e comunidades, aumentando a dimensão das experiências escolares na vida dos alunos, que poderá ser um dos fatores para a qualificação da educação pública brasileira.

Ao refletimos sobre as políticas públicas educacionais, é necessário repensar o papel do estado e como este configura a implementação das políticas sociais dentro de uma sociedade de classes. Percebemos assim que os entes federados deverão atuar via regime de colaboração em frente à implantação e execução das políticas públicas que, necessariamente, devem assegurar ao país a sua soberania e a sua cidadania. Isso fica cada vez mais ratificado no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, ainda da Constituição Federal de 1988 no artigo 211, “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. Com a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, esses dispositivos são confirmados ou, em grande parte, legalizados para assegurar que o sistema educacional brasileiro desenvolva uma educação em comum com todas as instâncias públicas.

Na busca pela melhoria da qualidade do ensino público, em 2007, foi criado pelo governo Lula (2002-2010) o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) /MEC. Ao lançar o PDE, o governo federal estabeleceu 28 ações que já avançaram para 41 ações, a ser cumpridas por municípios e estados para melhorar a qualidade da educação básica no Brasil. Este plano aponta múltiplas ações em todos os níveis e modalidades de educação, mais especificamente a Educação Básica, com número maior de ações voltadas para o ensino

fundamental. Para Saviani (2008, p. 22), “o PDE é a primeira política pública educacional a encarar a questão da qualidade de ensino como prioridade. Mas ele é só o primeiro passo”. Ao mesmo tempo do lançamento do PDE tivemos à promulgação do Decreto nº 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, cuja elaboração foi inspirada nos 200 municípios que apresentaram médias superiores a 5,0 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O plano também tem base no estudo da Prova Brasil – O Direito de Aprender, desenvolvido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que, segundo Saviani (2007), foi o ponto de partida para construção do Plano.

Dentre as várias ações do PDE, uma das metas tem como princípio a universalização da Educação Integral nas escolas públicas brasileiras, que se expressa através do Programa Mais Educação (PME), como uma possibilidade para a melhoria da qualidade do ensino. Para Saviani (2007, p. 1235) o Programa Mais Educação:

Propõe a ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implica também a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, contando com o apoio dos ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social.

Nessa perspectiva, é necessário repensar a escola como instituição responsável pela socialização das gerações mais novas e determinantes na preparação delas para o exercício da cidadania, através das diversas atividades desenvolvidas no contexto escolar.

4.3 A Educação Integral e o Programa Mais Educação (PME)

O debate sobre a Educação Integral retorna a agenda das políticas públicas educacionais brasileiras, sob a justificativa de que o sujeito é integral, e não um ser fragmentado, logo necessita de uma escola que ofereça escolarização que tenha uma jornada escolar ampliada, composta por inúmeras atividades de cultura, esporte, lazer, cidadania, além daquelas que atendem ao currículo oficial. Essas atividades se materializam atualmente através do PME, que busca essa ampliação com a oferta da concepção de Educação Integral, ou seja, ampliação do tempo diário dos alunos, crianças, adolescentes e jovens, nas escolas públicas brasileiras.

Na perspectiva de alguns estudiosos da educação brasileira, que analisam a implantação do PME, que essa iniciativa reduzirá muitos problemas enfrentados pelas escolas públicas. Para Gadotti (2008), ao analisar o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação diz que este é o alicerce para a proposição de uma proposta de Educação Integral. No 2º art. do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação está traçado o interesse de ampliação do tempo escolar como uma das formas de combater a repetência e a recuperação e progressão parcial.

Gadotti (2008), ao tecer algumas considerações sobre o PDE, coloca que no Plano encontramos muitos dos ideais de educação defendidos por Anísio Teixeira. É com esta seriedade de ver a educação que o PME tem a finalidade da universalização da Educação Integral nas escolas públicas brasileiras. Assim, a política de Educação Integral construiu-se baseada na análise dos baixos índices de aprendizagem da escola pública atestados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que avalia a qualidade do ensino da educação básica referente ao ensino fundamental. Dessa forma,

[...] o Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e organização curricular, na perspectiva da educação integral. (BRASIL, 2007, p.12).

O conteúdo dessa portaria na sua essência consiste no empenho de vários Ministérios como o da Educação, de Cultura, do Esporte, do Meio Ambiente, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia, em viabilizar e desenvolver propostas de Educação Integral através da ampliação de tempo e espaços. Conforme Gadotti (2008, p.68), o que se pretende com as articulações dos Ministérios “é construir uma política de Estado, não uma política de governo”. Percebemos assim que o PME traz uma forte e consolidada articulação entre as áreas da educação, cultura, esporte e assistência social e esta articulação promove a proteção social, buscando a possível melhoria no desempenho escolar de crianças e adolescentes. Isto fica ratificado no seu parágrafo único do art.1º:

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações sócio -educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo

perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (BRASIL, 2007, p. 20).

Nesse sentido, entendemos que a Educação Integral poderá tornar a escola pública brasileira mais atrativa; tanto para seu aluno, quanto para seus pais e responsáveis, contribuindo para a construção do cidadão brasileiro apoiado por outras áreas sociais. A expressão “mais educação” reflete o anseio de unir a visão sistêmica de educação e desenvolvimento, ou seja, o sistema educacional unificado, em torno da escola pública. (BRASIL, 2007).

Conforme o Decreto Presidencial 7083/2010 (BRASIL, 2010), os objetivos do PME exibidos no 3º artigo são:

- I- formular política educacional de educação básica em tempo integral;
- II- promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III-favorecer a convivência ente professores, alunos e suas comunidades;
- IV-disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral.

De acordo com o proposto no art. 3º do decreto acima, a valorização dos saberes da escola e da comunidade local são aspectos primordiais propostos pelo PME. Dessa forma, há dois aspectos a ser considerados em relação ao programa. O primeiro se refere a uma mistura ambígua entre uma proposta social democrata e outra socialista. A segunda se refere às limitações do fato de que se trata de um programa que ainda não tem consolidada uma política pública.

Ao analisarmos o Programa Mais Educação podemos perceber na sua essência a perspectiva liberal de Anísio Teixeira e a abordagem marxista de Paulo Freire. Mesmo que ambos critiquem a escola (ou pedagogia) tradicional, por ser bastante intelectualista, enciclopédica e levar a uma atitude de passividade (SAVIANI, 2004), os modelos propostos são distintos. Mesmo que ambos, em suas críticas à escola tradicional, tenham defendido a necessidade de mudar a mentalidade dos indivíduos como mecanismos centrais para a constituição de uma sociedade mais igualitária, o sentido de igualdade tem as diferenças concernentes aos pressupostos em que se baseiam, ou seja, a distinção entre a concepção liberal e a concepção marxista de igualdade dos referidos autores está presentes na proposta do PME.

Dessa forma, na perspectiva liberal de Teixeira (1999), a escola deveria inserir em seus conteúdos a formação prática no sentido de educar para tomar parte da sociedade e para o trabalho. O sentido usado para justiça e democracia está relacionado com a perspectiva liberal em que os direitos e oportunidades devem ser iguais para todos. Freire, por sua vez, propõe uma pedagogia crítica ao sistema capitalista, em que as conexões entre a realidade e os conteúdos da escola deveriam levar à conscientização das situações de opressão e impulso para práxis revolucionária. Na sua perspectiva, a educação deve ser um veículo para a transformação da cultura e a busca da libertação de todos os tipos de opressão na sociedade.

Em suas orientações o Programa segue os nortes de instituir um estado republicano, com educação pública para todos e ainda propõe, de forma, mais ousada, a relação com alguns dos ideais de Paulo Freire.

4.4 Mais tempo e espaços de aprendizagens

Há muito que se discute acerca da Educação Integral e da educação em tempo integral. Em seus apontamentos sobre esse tema, Paro (2009, p. 13) logo destaca: “Educação integral, em última instância, é um pleonismo: ou a educação é integral ou, então, não é educação”.

É importante destacar que Educação Integral se refere a um conceito em permanente construção, cujo movimento se faz associar às diferentes realidades em que pode ser utilizado ou estar inserido. Já o Tempo Integral, por sua vez, se constitui em uma das possíveis estratégias na direção da conquista do que possa ser uma Educação Integral. Assim, podemos considerar que a ideia de Educação em Tempo Integral refere-se mais diretamente à ampliação do tempo que o aluno permanece em atividade na escola e que Educação Integral é o processo de formação de um indivíduo, não apenas academicamente, mas com conceitos, propostas e valores que o tornem um cidadão pleno e consciente de seus deveres e direitos. É importante destacar também quanto e como esses dois conceitos se entrecruzam.

O PME oferece recursos técnicos e financeiros a escolas públicas, tendo como um de seus critérios de seleção as instituições de ensino que apresentam menor IDEB. Por meio de suas ações são propostas atividades a ser realizadas com os alunos das turmas selecionadas. Dessa forma, no primeiro turno de aula, os alunos participam das atividades escolares pertencentes às diferentes disciplinas do currículo. No segundo turno participam das atividades educativas propostas pelo PME, este amplia o tempo de permanência do aluno na escola e desenvolve ações em diversas dimensões. Trata-se de uma ação de grande valia e de grande repercussão nacional.

No entanto, a simples extensão da permanência do aluno na escola não garante o desenvolvimento dessas capacidades, a escola precisa avançar no sentido de adaptar sua infraestrutura física, inserir inovações tecnológicas, redefinir seu processo de avaliação curricular, fomentar a formação continuada dos professores de modo a assegurar que a Educação Integral cumpra os objetivos por meio dos quais foi definida.

O fato é que o PME foi implantado nos estados brasileiros trazendo novas possibilidades para a melhoria da educação através da ampliação da jornada escolar. O currículo proposto por iniciativa do governo para implementar a escola pública de tempo integral, busca oferecer atividades diversificadas que contemplem as dimensões sociais, afetivas, motoras e culturais dos estudantes. As atividades abordam questões inerentes aos objetivos dos setores públicos que participam diretamente da elaboração dessa proposta.

É interessante observar que desde sua implantação todos os anos o Programa vem aprimorando seus macrocampos e atividades, buscando contemplar cada vez mais questões relacionadas às demandas éticas e formativas da atualidade.

As atividades para as crianças e jovens participantes da Educação Integral devem estar relacionadas às atividades que já são desenvolvidas na escola, que é uma só. Seu projeto político pedagógico, por ser o documento que traduz a filosofia e a forma de organização pedagógica e curricular, traduz as intenções e relações estabelecidas entre todas as atividades desenvolvidas no ambiente educativo. É preciso pensar um contínuo no tempo escolar que está sendo ampliado. (BRASIL, 2012, p. 21).

Segundo a proposta definida pelo PME, cabe a cada sistema de ensino a definição de estratégias para a progressiva ampliação da jornada escolar, é possível articular o apoio do referido Programa nas atividades desenvolvidas dentro do contexto escolar como suporte pedagógico aos professores no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

É importante registrar que o PME compõe-se de dez campos principais de ação, denominados macrocampos. Esses campos abrangem diferentes interesses e necessidades, buscando abarcar a diversidade que envolve as escolas brasileiras. Dentre as dez possibilidades - Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esportes e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Promoção da Saúde, Educomunicação, Investigação no campo das Ciências da Natureza, Educação Econômica e Cultura Digital, conforme ilustra a figura 09.



Figura 09: Macrocampos do Mais Educação.
Fonte: Manual do Programa Mais Educação, 2012.

Embora o Programa tenha os macrocampos definidos, é importante ressaltar aqui que não há um modelo fechado para a implantação do mesmo, o que há são opções que permitem a escolha das ações e macrocampos pelo sistema escolar, e isso possibilita a diversas áreas públicas atuar nas escolas de acordo com as necessidades educativas, dos alunos e da proposta pedagógica desta. A própria LDBEN, a partir das suas necessidades, deixa a critério dos sistemas de ensino as decisões pertinentes à ampliação gradativa do tempo de permanência do aluno na escola. Desde então temos apreciado inúmeras iniciativas assumidas pelo poder público, estaduais e municipais, a fim de garantir, parcial ou totalmente, a legitimidade da Escola de Tempo Integral (ETI). Os macrocampos do PME oferecem as mais diversas atividades como mostra o quando a seguir, cada município, escola adapta-o a sua realidade.

Quadro 4: Macrocampos do Programa Mais Educação

Macrocampo	Principais atividades / formas de desenvolvimento			
Acompanhamento Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática; • Letramento; • Línguas Estrangeiras; • Ciências; • História e Geografia; • Filosofia e Sociologia 			
Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Com-Vidas – Agenda 21 na Escola – Educação para Sustentabilidade; • Horta escolar e/ou comunitária. 			
Esportes e Lazer	<ul style="list-style-type: none"> • Atletismo; • Ginástica rítmica; • Tênis de mesa; • Judô; • Karatê; • Taekwondo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Natação; • Xadrez tradicional; • Xadrez virtual; • Programa Segundo Tempo 	<ul style="list-style-type: none"> • Corrida de orientação; • Ciclismo; • Tênis de campo; • Recreação/lazer; • Voleibol; 	<ul style="list-style-type: none"> • Basquete; • Basquete de rua; • Futebol; • Futsal; • Handebol; • Ioga;

Direitos Humanos em Educação	Direitos humanos e ambiente escolar	
Cultura e Artes	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura; • Banda fanfarra; • Canto coral; • Hip hop; • Danças; • Teatro; • Pintura; • Grafite; 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenho; • Escultura; • Percussão; • Capoeira; • Flauta doce; • Cineclube; • Prática circense; • Mosaico.
Promoção da Saúde	Atividades de: alimentação saudável /alimentação escolar saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento; educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/Aids; prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; saúde ambiental; promoção da cultura de paz e prevenção em saúde a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região (dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, e outras). Propõe-se neste macrocampo aproximação / intersecção com as ações/reflexão do SPE/MEC.	
Educomunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Jornal escolar; • Rádio escolar; • Histórias em quadrinhos; • Fotografia; • Vídeo. 	
Investigação no campo das Ciências da Natureza	Laboratório, feiras de ciências e projetos científicos.	
Educação Econômica	<ul style="list-style-type: none"> • Educação econômica e empreendedorismo; • Controle social e cidadania. 	
Cultura Digital	Software educacional; <ul style="list-style-type: none"> • Informática e tecnologia da informação (PROINFO); • Ambiente de Redes Sociais. 	

Fonte: Manual do Programa Mais Educação, 2012.

Nessa perspectiva, o currículo deve ser assumido como um processo de construção capaz de entrelaçar as diferentes áreas do conhecimento, a fim de responder a uma multiplicidade de exigências do indivíduo e do contexto em que vive. Segundo Souza (2010, p. 799), ele requer “a disponibilização de atividades curriculares que enriqueçam a vivência discente, e possibilite a inserção de novos conteúdos e linguagens”.

É importante destacar o fato de que a ação do PME é dinamizadora. A oferta de recursos financeiros e humanos, de apoio pedagógico, visa possibilitar a implementação de algum tipo de ação que, por motivos diversos, ainda não seja possível realizar na escola.

Cabe notar que as escolas pré-selecionadas para aderir ao PME são indicadas de acordo com os números do seu IDEB, conforme foi registrado anteriormente. Considerando novamente que, segundo o artigo primeiro do decreto 7083/2010, “o Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem (...) mediante oferta de educação básica em tempo integral”, deve-se considerar a adesão ao Programa como uma estratégia para a criação de uma política de Educação Integral para os estudantes. O PME não

é a política de Educação Integral, mas é um caminho para que se alcance essa na sua essência. A esse respeito, Moll (2012, p. 132) explica o seguinte:

Considerada a Portaria Interministerial no 17/2007, firmada pelos Ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social, o Programa Mais Educação estabelece-se como estratégia intersetorial do governo federal para indução de uma política de educação integral, promotora da ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas.

Dessa maneira, ao se considerar os avanços que o PME pode trazer para a educação brasileira, deve se considerar os pressupostos estabelecidos pelos objetivos do Programa, a necessidade de contrapartida das instâncias que aderem a essa iniciativa, no sentido de promovê-la, ampliá-la e gerar a política educacional efetiva que pode partir da proposta deste Programa.

4.5 A experiência do PME e Escola em Tempo Integral no Piauí

No Estado do Piauí, a SEDUC (Secretaria Estadual de Educação e Cultura) fez a adesão ao Programa desde o seu lançamento em 2008. Com o modelo de escola integral adotado em 2009, as atividades do Programa Mais Educação deixaram de funcionar apenas no contraturno das aulas chamadas regulares e passaram a integrar efetivamente o currículo das escolas de tempo integral. O momento de escolha das atividades para cada escola ocorre de maneira coletiva em negociações entre a escola e a Secretaria de Educação, que levam em consideração a estrutura da instituição, os recursos pessoais disponíveis, as especificidades do alunado, entre outros fatores. No modelo proposto, essas atividades são incorporadas à grade curricular da escola, juntamente com as demais disciplinas obrigatórias.

Além disso, são acrescentados horários de estudo nos quais os alunos tem a oportunidade de revisar os conhecimentos e habilidades trabalhadas nos outros momentos de aprendizagem. Neste caso, os alunos permanecem na escola durante nove horas por dia, atingindo carga horária semanal de 45 horas.

Costa, Garrido e Araújo (2012) esclarecem que é exatamente na década de 90 que no Piauí, especificamente na capital Teresina, acontece a experiência dos chamados “escolões”, instituições escolares baseadas na proposta de Educação de Tempo Integral que, devido a fatores diversos, inclusive financeiros, não tiveram continuidade. Em 2008 o Programa Mais Educação, implantado pelo Governo Federal, chegou ao Estado trazendo novas possibilidades para a melhoria da educação através da ampliação da jornada escolar. No ano seguinte,

esforços da Secretaria Estadual de Educação em parceria com o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação, de Pernambuco, trouxeram para o Piauí nova proposta de organização e funcionamento dos Centros de Educação em Tempo Integral (CETIs), o que possibilitou melhor aproveitamento dos recursos oriundos do Programa Mais Educação.

No primeiro ano, o Programa atendeu a cinquenta e uma escolas do Estado e dez escolas da rede municipal de Teresina. A ampliação da proposta em 2009 permitiu o atendimento a escolas nas cidades de Parnaíba, Floriano e Picos. O número de escolas estaduais apoiadas pelo Programa avançou para 181, no ano de 2011, beneficiando cerca de 22.842 alunos (COSTA; BARBOSA, 2012). Atualmente o Estado conta com 44 centros que estão em funcionamento em todo o Piauí. Em Teresina, apenas 14 centros instalados atendem a estudantes de diversas zonas da cidade. As atividades nas escolas iniciam às 7h e encerram às 16h30. Durante todo dia, os alunos recebem 3 refeições: lanche pela manhã, almoço e lanche da tarde, tudo preparado com muito cuidado.

Em todo o Estado são 9.957 alunos atendidos nos Centros. O PME tanto está no sistema estadual como nos municipais, onde gestores procuram trabalhar a filosofia do Programa de acordo com as realidades e as condições que cada um dispõe. O gráfico abaixo ilustra os dados do IDEB das escolas pesquisadas, de Teresina, do Estado e do País, fazendo apanhado de 2007 a 2011.

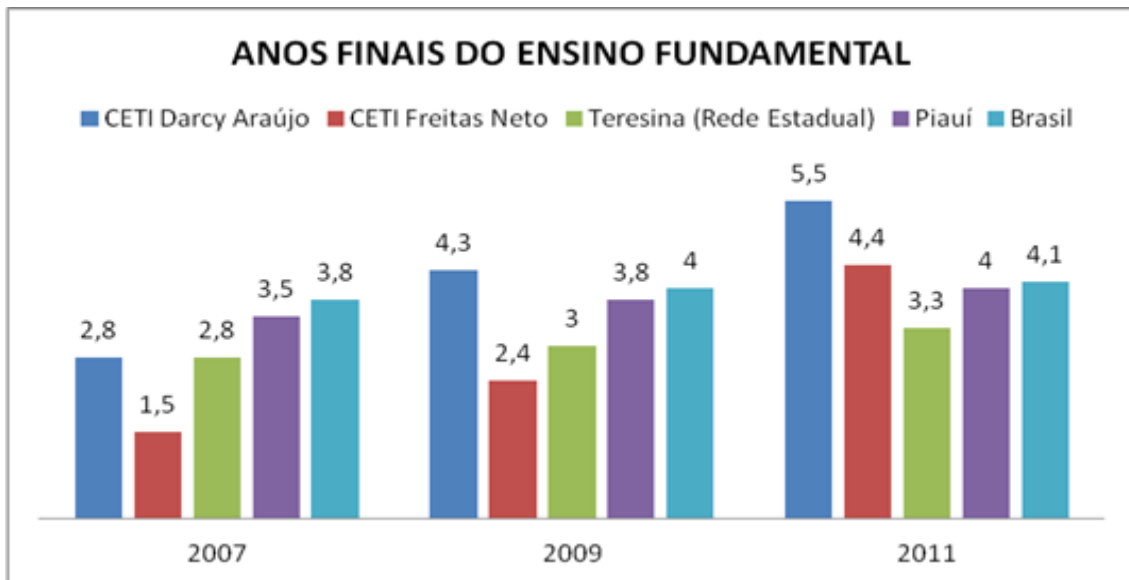


Gráfico 2: IDEB dos Anos finais do Ensino Fundamental – CETI Darcy Araújo e CETI Freitas Neto
 Fonte: www.inep.gov.br.

Com o gráfico acima, fazemos o comparativo em relação ao resultado do IDEB nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Como já foi informado, a escola só começou a ser avaliada a partir de 2007. Em 2007, embora as duas escolas tenham atingido as respectivas

metas, a escola Darcy Araújo alcançou a média do município, sem ter alcançado as médias estadual e federal. A escola Freitas Neto não alcançou as médias já referidas. No ano de 2009 apenas a escola Darcy Araújo ultrapassou as médias municipal, estadual e federal. Finalmente no ano de 2011 ambas as escolas ultrapassaram as médias das diferentes esferas.

Diante disso, verificamos que em ambas as escolas a melhoria dos seus respectivos resultados, as médias do município, do estado e do país aconteceram exatamente nos anos posteriores à sua adesão à jornada de Tempo Integral. Apesar dos índices do CETI Freitas Neto contemplarem apenas os resultados referentes ao seu primeiro ano de funcionamento nessa modalidade, já é perceptível a contribuição que o programa trouxe para a melhoria do seu desempenho. No caso do CETI Darcy Araújo também fica evidente o crescimento apresentado, o que não o exime dos desafios que perpassam uma escola tão múltipla como essa que é a Escola de Tempo Integral.

Neste sentido, o paradigma de Educação Integral proposto pelas políticas públicas de educação brasileira visa à formação multidimensional do aluno e para isso propõe que a escola esteja integrada com a família e a comunidade no desenvolver das ações educativas, exigindo de todos e em especial do Coordenador Pedagógico um comprometimento maior com a educação atual.

Tendo em vista que esta pesquisa procurou conhecer a prática do Coordenador Pedagógico no enfrentamento dos desafios de uma Educação Integral e Integrada, podemos atribuir à função desse (a) profissional, segundo a LDBEN 9394\96, o dever de potencializar as interlocuções do contexto escolar, bem como possibilitar cada vez mais a produção do saber no ambiente escolar, sendo o responsável também por sistematizar, bem como integrar um trabalho colaborativo. Para isso, torna-se necessário que se analisem as questões sobre a práxis e o currículo e assim se repense o projeto de escola. Aliado a isso é indispensável que o Coordenador Pedagógico reconheça as necessidades e dificuldades dos professores, para que possam agir com eficácia no trabalho junto aos seus alunos.

E é nesta perspectiva que discutiremos e\ou analisaremos os discursos e as respectivas evidências, através do diálogo com os CPs, com o propósito de responder a questões como: o que são? o que fazem? E quais os conflitos vivenciados no contexto das ETIs por estes profissionais. Nesse sentido, o capítulo 5 tem a finalidade de apresentar nosso olhar analítico mediante a leitura dos dados produzidos por nossas colaboradoras ao estudo realizado, fazendo uso do instrumento entrevista.

5 O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ESPAÇO ESCOLAR DE TEMPO INTEGRAL: CONVERSANDO COM NOSSOS COLABORADORES

A finalidade deste capítulo é apresentar nosso olhar analítico à leitura dos dados produzidos pelas colaboradoras do estudo por meio da entrevista, reforçadas e apoiadas pelos autores: Silva (2006), Vasconcellos (2009), Placco; Souza (2010), Libâneo (2013). As análises partem dos aspectos mais amplos para os mais específicos. Desse modo, inicialmente apresentamos os objetivos específicos do estudo que são: identificar o papel Coordenador Pedagógico na Escola de Tempo Integral; descrever a Escola de Tempo Integral; identificar as práticas desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico na Escola de Tempo Integral. Posteriormente, as questões trabalhadas na entrevista que respondem a cada categoria, seguida de figura que ilustra as categorias e subcategorias identificadas e por fim as análises empreendidas, buscando sempre o real sentido proposto por nossas colaboradoras.

A coordenação pedagógica ocupa lugar de destaque na gestão do ensino e da aprendizagem. Os sujeitos empreendem sentidos necessários para a sua realização. Diariamente os coordenadores pedagógicos desenvolvem ações peculiares a sua função. Na perspectiva etnometodológica, pesquisar estas ações implica, a priori, compreender o sentido, no âmbito em que as mesmas foram efetuadas. A fim de compreender este sentido, seguimos a técnica de Análise de Conteúdo. Primeiro inventariamos os dados da entrevista para posteriormente categorizá-los na direção da compreensão do objeto pesquisado. A seguir, realizamos a análise aprofundada e retirada das categorias encontradas e suas respectivas subcategorias, conforme Quadro 05:

Quadro 5: Categorias e subcategorias encontradas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. O Coordenador Pedagógico no espaço da Escola de Tempo Integral	<ul style="list-style-type: none">❖ <i>Mediador das ações educativas no contexto escolar;</i>❖ <i>Orientador do trabalho docente.</i>
2. A Escola de Tempo Integral como espaço de formação integral	<ul style="list-style-type: none">❖ <i>Tempo, espaço e a formação para cidadania;</i>❖ <i>A ETI e o desenvolvimento integral dos seus alunos.</i>
3. As práticas desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico no contexto da ETI	<ul style="list-style-type: none">❖ <i>O cotidiano do coordenador pedagógico no contexto escolar de tempo integral;</i>❖ <i>As práticas do CP e os desafios de uma</i>

Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

5.1 O Coordenador Pedagógico no espaço da Escola de Tempo Integral

Ao indagar as colaboradoras sobre o que é ser coordenador pedagógico e qual o seu papel e atribuições na escola de tempo integral, os resultados das análises revelaram que ele é um profissional da área da educação que, na escola de tempo integral, é responsável pela mediação e orientação do trabalho docente, conforme demonstra a Figura 10, que expressa a primeira categoria de estudo, seguida das subcategorias.

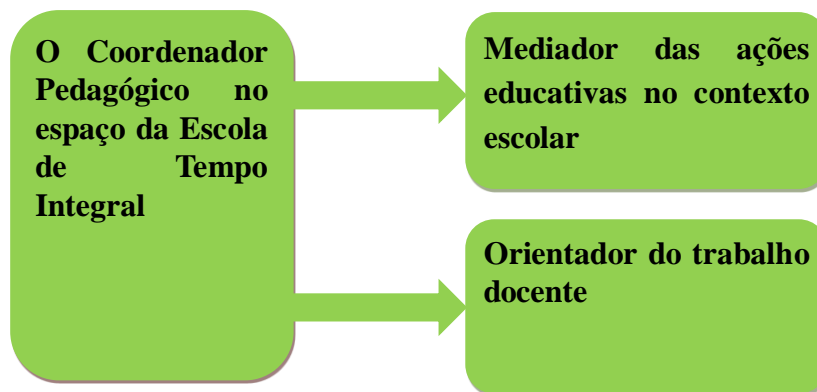


Figura 10: O coordenador pedagógico no espaço da escola de tempo integral.
Fonte: Dados da Pesquisa.

5.1.1 Mediador das ações educativas no contexto escolar

O termo **mediação** surge como uma das tarefas desse ator no contexto escolar. Os dados revelam que o CP desenvolve um trabalho de mediação nas ações educativas desenvolvidas no contexto escolar, buscando sanar as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, mediando conflitos e apontando saídas, conforme afirmam CP1 e CP2:

O coordenador pedagógico media o trabalho, [...] busca sanar as dificuldades [...] é um apagador de incêndios (risos), sua atribuição na Escola de Tempo Integral, é um mediador do trabalho do professor na sala de aula [...]. (CP1)

É aquela pessoa que faz a intermediação entre o professor e a direção. (CP2)

Nesse contexto, as colaboradoras percebem o Coordenador Pedagógico como alguém que atua dentro das escolas, procurando melhorar o processo de ensino e aprendizagem, principalmente nas ações que subsidiam o trabalho docente, mas, também, na comunicação entre os diferentes sujeitos da escola (diretor, professores, alunos e demais). A este propósito comporta-nos citar Vasconcellos (2009, p.88) ao afirmar que “a atuação do coordenador pedagógico se dá no campo da mediação”. A mediação é vista na prática qualitativa da intervenção pedagógica, no modo como o CP analisa a realidade, discute possibilidades, propõe caminhos, acolhe e respeita o outro em seus saberes, confrontando atitudes, pensamentos e procedimentos cotidianos, num processo permanente de interação e interlocução.

Nesse sentido, o CP é compreendido aqui como um agente gestor que colabora e participa com outros gestores na busca pela qualidade do serviço educacional. E “para atuar como mediador é preciso se apropriar de conhecimentos sobre o grupo e o contexto de atuação das pessoas do grupo, a própria escola, com suas políticas, propostas e atores que dela participam” (PLACCO; SOUZA 2010, p.52). A ação educativa necessita ser planejada, articulada com os participantes da unidade escolar, sendo o coordenador pedagógico um dos elementos de ligação fundamental, por meio de estratégias interativas de trabalho. É um ator com papel fundamental na garantia de uma prática bem-sucedida quando assume adequadamente as funções pedagógicas e se posiciona crítica e reflexivamente diante de tantas demandas de trabalho.

Neste aspecto, as autoras supracitadas afirmam que o CP possui uma multiplicidade de tarefas, das quais, a mediação deve ser o principal foco de seu trabalho, pois diz respeito à gestão pedagógica relacionada à manutenção do trabalho teórico-prático no contexto escolar. Um trabalho centralizado e articulado *“coordenador pedagógico é praticamente a mola mestre de uma escola, ele é quem tem que direcionar o trabalho dos professores, mediar também o trabalho [...]”*. (CP1)

A mediação exige que o CP compreenda em primeiro lugar que mediar não é atuar como árbitro que controla a situação, antes a mediação exige confiança entre as partes, onde acontecerá o processo e corresponsabilização das partes na tomada de decisões e na escolha dos caminhos. Nesse sentido, Vasconcellos (2009, p. 100) diz que, “o diálogo deve ser franco, chegando a discutir abertamente” sobre seu trabalho escolar. Ele precisa também aceitar novas opiniões e avaliar sua prática e seu contexto em um processo de comunicação mediado linguisticamente como propõe Habermas (1984). É também necessário que o CP possua visão para saber onde é desejável, possível e se faz necessário chegar. Implica, portanto, uma

postura profissional organizada, responsável e madura no sentido de criar e estimular oportunidade de organização comum no processo de ensino e aprendizagem nas ETIs como mostra a fala de uma de nossas colaboradoras CP2 “[...] *o coordenador ele vai mediando dentro do possível todas essas áreas da educação que esteja relacionado com o ensino e aprendizagem dos alunos*”. De fato, vivenciar uma educação escolar que contribua positivamente para a existência da formação integral do aluno é tarefa de todos os atores escolares. Porém, é o professor que age diretamente com os alunos, necessita de uma melhor mediação no articular das suas ações. Nesse sentido,

O coordenador 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 sua prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta inovadora e para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões. (ORSOLON, 2006, p.22).

Nessa prerrogativa esse ator deve mediar ações que contribuam o para bom andamento do cotidiano das pessoas que fazem parte do contexto escolar, principalmente do professor. É uma das funções desafiadoras da coordenação pedagógica. Isso porque o espaço escolar tem a responsabilidade de formar indivíduos capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade no meio em que vivem, o que certamente implica a mediação de pessoas, processos e ações educativas e formativas.

A mediação é compreendida aqui como um processo de interlocução e de intervenção pedagógica presente no fazer cotidiano do CP, visto que o objeto de seu trabalho é o resultado da relação que ocorre entre o professor que *ensina e aprende e o aluno que aprende e ensina*⁸. Dessa forma, “o coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes [...]” (ORSOLON, 2006, p.20). De caráter intencional e em condições reais, o processo de mediação dá sentido à existência da coordenação pedagógica numa visão democrática participativa, pois considera visões distintas e, muitas vezes, contraditórias entre as partes, objetivando encontrar melhores percursos e corresponsabilização pelo ato educativo. Isso é possível também, quando o CP compreende e possibilita que “o trabalho dos professores, na escola, se concretize com a interação de

⁸ Compreendemos que o aluno é sujeito ativo nesse processo e por isso pode proporcionar também momentos de aprendizagem para o professor.

peessoas, agindo em conjunto, para consecução de resultados”. (CARVALHO; ROAZZI, 2011, p.58), assim todos se tornam agentes de mudança na configuração do cenário educacional brasileiro de Educação Integral.

5.1.2 Orientador do trabalho docente

Ao atuar como um orientador do trabalho docente, o Coordenador Pedagógico tem muitos desafios no contexto escolar, principalmente na ETI, dentre estes está "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, 2003, p.47). Efetivamente o CP deverá atuar junto aos professores no desenvolvimento das atividades pedagógicas para um melhor resultado do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Para tanto, precisa estar consciente de que os alunos necessitam de uma formação cada vez mais ampla, promovendo o desenvolvimento das capacidades desses sujeitos.

Nessa perspectiva, percebemos o coordenador como um agente de transformação no ambiente escolar. Pois, nesse processo de mediação ele deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem que ocorrem no interior dessa instituição. Ao desenvolver ações com o coletivo esse profissional vai transformando, recriando e criando novas práticas pedagógicas no contexto escolar. Para isso é preciso, também, que todos os envolvidos tenham clareza de sua função, e percebam o cotidiano da instituição escolar como responsabilidade coletiva e não apenas de um só agente, no caso o coordenador pedagógico.

Ao apresentar uma postura comprometida e flexível diante das relações que são mantidas no cotidiano escolar, o CP tem grandes chances de adquirir a confiança e prestígio de boa parte da equipe, pois esses elementos são fundamentais para o sucesso dos afazeres pedagógicos diários desse ator junto aos professores. Essa postura pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de suas atividades perante o grupo, a busca por perceber a escola, a sociedade e o sistema educacional. Os sujeitos envolvidos no processo deve ser uma constante na prática desse profissional, principalmente nesse paradigma contemporâneo de Escola de Tempo Integral. Nesse contexto de múltiplas funções, dentre elas, a de orientação do trabalho docente, nossas colaboradoras disseram que:

[...] o coordenador tem que está atento ao que o professor tá trabalhando em sala de aula, se os conteúdos da maneira que ele dá à aula está

condizendo com a necessidade da turma e tentar fazer com que seus professores estejam num ambiente bom, porque também não adianta o coordenador transformar o seu ambiente de trabalho juntamente com os professores num ambiente péssimo, ele tem que melhorar cada vez mais, tentar resguardar esse professor o máximo que ele pode, até mesmo para que ele tenha essa vontade de ir para sala de aula trabalhar. (CP1)

Especificamente, a gente cuida dos horários, dos diários, das fichas de notas, a gente acompanha com o professor, a gente planeja os encontros pedagógicos com os professores e providencia palestras, treinamentos para que o professor esteja sempre atualizado. A gente proporciona ao professor um ambiente onde ele possa, é digamos assim, crescer dentro da escola, onde ele tenha também estímulo para fazer seus trabalhos dentro da escola nos seus Horários Pedagógicos (HPs⁹). (CP2)

Na acepção das colaboradoras, o CP é um orientador das práticas docentes, que faz observações sobre o conteúdo proposto e as estratégias metodológicas que favorecem a aprendizagem dos alunos, cuidando ainda para que o ambiente escolar favoreça condições de ensino e aprendizagem. De tal modo que sua ação perpassa a articulação,

A coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender. (VASCONCELOS, 2007, p.87).

Neste sentido, o fazer deste profissional, compreende orientações durante o planejamento e acompanhamento do professor no seu dia a dia objetivando fortalecer a prática docente. Isso acontece à medida que coordenadores e professores agem conjuntamente, observando, discutindo e planejando, vencendo as dificuldades e requerendo momentos individuais e coletivos entre os membros do grupo, atingindo objetivos desejados. As relações interpessoais permeiam a prática do coordenador que precisa articular as instâncias escola e família sabendo ouvir, olhar e falar aos que o procuram.

Por outro lado também percebemos que dia a dia do CP no espaço escolar constitui-se num emaranhado de afazeres que muitas vezes compete a outros atores, tornando esse ator num “malabarista” no desenvolver de tantas atividades, tornando um desafio constante estar Coordenador Pedagógico.

⁹ Horário Pedagógico destinado aos professores para a elaboração de aulas, atividades, avaliações e formação continuada dos professores, como preconizam o MEC através da Lei Nº 11.738/08 e o parecer CNE/MEC Nº 018/2012. Nas escolas pesquisadas este deverá ser cumprido na escola, fora da sala de aula. Sendo que o Coordenador Pedagógico não tem esse direito.

Em alguns momentos, o fazer do CP ainda está ligado\relacionado à supervisão educacional, cuja ênfase residia no controle do fazer docente como meio de garantir uma suposta qualidade do ensino. Essa função foi enfatizada por CP1 quando disse que: “[...] *verificar o papel do professor em sala de aula [...] coordenador tem que estar atento ao que o professor tá trabalhando em sala de aula [...]*”, e tem sua existência historicamente conflituosa. Porém, deve ser vista positivamente para permanentes questionamentos das práticas cotidianas de modo a (re) significar a presença e responsabilidade do CP no contexto educacional, sobretudo no de Educação Integral.

Nesse sentido, percebemos que a maneira como o CP produz cotidianamente seu trabalho, evidencia as bases ou princípios orientadores de suas práticas, tendo em vista que sua atividade profissional implica investir na aprendizagem ampla, socializando esses saberes com quem está na sala de aula. Nas ETIs a presença do coordenador é necessária devido à demanda diária das diferentes atividades desenvolvidas nessas escolas e ao necessário acompanhamento às mesmas, com vistas a aprendizagens significativas no contexto das mesmas.

Na Escola de Tempo Integral, os CPs desenvolvem sua prática objetivando criar e acompanhar as rotinas, organizando horários, espaços escolares e colaborando para que o professor defina a utilização de materiais do Programa Mais Educação, voltado a ampliar a jornada escolar e reorganizar o currículo, na perspectiva da Educação Integral. Também é atribuição desse ator escolar organizar as atividades e orientar os professores que trabalham no planejamento escolar. Ele é o responsável direto pelo funcionamento do horário integral, é ele que acompanha e sistematiza, organiza e estrutura o cotidiano escolar (montar a grade das oficinas, a mobilidade, verificar o planejamento de aula dos professores e monitores). O CP trabalha diretamente com os atores envolvidos no horário integral na escola, exercendo papel fundamental de orientador do trabalho docente.

Em síntese, podemos afirmar que as Coordenadoras Pedagógicas que atuam nas escolas pesquisadas são profissionais comprometidas com o processo de ensino e aprendizagem. Ambas têm uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais, são mulheres, mães, com idade acima dos 45 anos. Uma é formada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia, a segunda é formada em Letras Português e especialista em Supervisão Escolar e Gestão de Projetos, e Docência do Ensino Superior e atualmente participam semanalmente de reuniões de um grupo de pesquisa na UFPI (Universidade Federal do Piauí). As mesmas ganham aproximadamente 3.000,00 (três mil reais) para exercerem a função de Coordenador Pedagógico.

No âmbito dessas escolas são responsáveis por potencializar as interlocuções entre os sujeitos destas, através práxis comunicativa que, para Habermas (1984), acontece de forma cultural, social e individual. Nessa perspectiva, o papel dessas atrizes é fundamental, pois, desenvolvem seus trabalhos através da mediação, de caráter intencional e em condições reais atribuem sentido real à função da coordenação pedagógica na perspectiva da gestão democrático-participativa.

Ambas compreendem que a gestão democrática é a melhor forma de conduzir suas ações. Dessa forma, as CPs pesquisadas constituem-se como agentes de mudança, de busca constante a um processo de ensino de qualidade e de aprendizagens múltiplas para os alunos que fazem parte da ETI.

5.2 A Escola de Tempo Integral como espaço de formação integral

Esta Categoria apresenta elementos teóricos sobre a Escola de Tempo Integral como espaço de formação integral. As discussões empreendidas respondem ao objetivo de descrever a Escola de Tempo Integral, para o qual foram trabalhadas as seguintes questões da entrevista: O que é a Escola de Tempo Integral? A Educação na perspectiva Integral, Integrada objetiva a formação do cidadão. Nesse sentido que ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico contribuem para a educação sob este ponto de vista? A análise do conteúdo das entrevistas nos possibilitou a definição da **Categoria** *a Escola de Tempo Integral como espaço de formação integral* e de duas **subcategorias**: *Tempo, espaço e a formação para a cidadania* e *A ETI e o desenvolvimento integral dos alunos*, conforme mostra a **figura 11**.

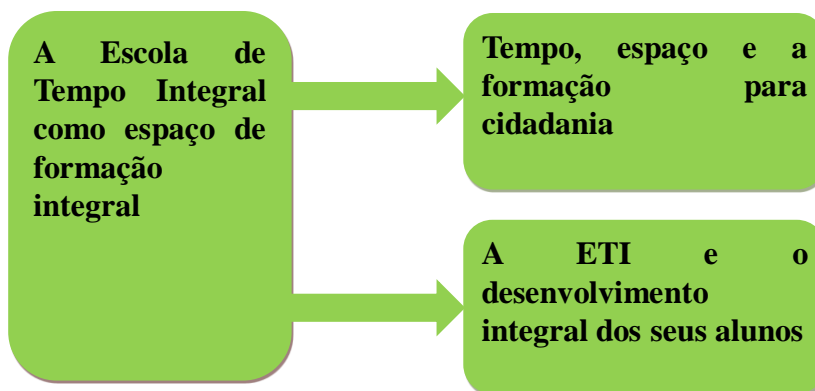


Figura 11: A escola de tempo integral como espaço de formação integral.
Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

5.2.1 Tempo, espaço e a formação para cidadania

A Escola de Educação Integral vem se consolidando e ocupando destaque na agenda nacional das políticas públicas. Com esse dimensionamento, fica evidenciado que uma proposta de Educação Integral deve dar atenção a todas as potencialidades de cada indivíduo, não apenas às dimensões físicas e mentais, como também à emocional e espiritual. Sem embargo, a intenção de uma Educação Integral caminha lado a lado com a formação integral, salientando a necessidade de olhar o indivíduo como ser multidimensional.

Um projeto como a Escola de Tempo Integral, que pretende redimensionar e enriquecer a estrutura organizacional da escola com novos espaços e oferecer maior tempo de permanência aos alunos, pressupõe matrizes curriculares ampliadas e disposição da equipe

escolar como reintera Boto (1996). Entretanto, a organização curricular da Escola de Tempo Integral propõe manter o desenvolvimento do currículo básico do Ensino Fundamental e Médio, enriquecendo-o com procedimentos metodológicos inovadores (oficinas, aulas de teatro, dança, esporte e outros). A vivência de mais de nas ETIs permitiu às colaboradoras defini-la da seguinte forma:

[...] é um momento que nos estamos vivenciando, momento bastante grandioso porque nós estamos tendo a possibilidade de está com os alunos em tempo integral trabalhando com ele a própria educação em tempo integral. A escola de tempo integral ela tenta reunir essa ideia de educação juntamente com a família para melhorar cada vez mais nosso ensino. (CP 1).

[...] ela foi criada com o objetivo de formar cidadãos, de tirar cidadãos da marginalidade, de contribuir cada vez mais com a integridade do ser humano como cidadão [...] que seja autêntico competente, autor da sua história. (CP2).

Conforme as falas, ampliar tempo e espaços de aprendizagem favorece a Educação Integral, propiciando aos alunos a oportunidade de construir conhecimentos e desenvolver competências e saberes necessários para seu desenvolvimento integral. Ou até mesmo de refúgio para alguns que porventura possam estar em condições de marginalidade, resgatando-os para o seio social, devolvendo, portanto a estes o que a colaboradora CP2 chama de “integridade do ser humano como cidadão”.

Dessa forma, percebemos na fala de uma de nossas colaboradoras o retorno a uma visão assistencialista da Escola de Tempo Integral, quando ela diz: “[...] *ela foi criada com o objetivo de formar cidadãos, de tirar cidadãos da marginalidade*” (grifo nosso). Esta percepção nos reportou à análise de Libâneo (2012), quando diz que da forma como os projetos de Escola de Tempo Integral têm se organizado, caracteriza-se como assistencialista, necessitando ser quebrado esse pensamento e construído um novo pensar, novas práticas e projetos que contribuam para o desenvolvimento integral de seus alunos, como enfatiza CP1 “[...] *a possibilidade que nós temos de está com os alunos em tempo integral, trabalhando com ele a própria educação em tempo integral*”.

Olhar a escola, especialmente a que funciona em Tempo Integral que trabalha na perspectiva de usar o potencial do aluno para alcançar seu desenvolvimento é fazer das comunidades intra e extra escolares espaços de aprendizagens, é quebrar essa visão de assistencialismo e pensar em construir um projeto educativo ético, possibilitando a construção da cidadania crítica e reflexiva. É a ETI com os meios de que dispõe atualmente que em parte

é capaz de reconstituir-se, auxiliando na construção de comportamentos coerentes, não conforme os interesses políticos do país, mas de acordo com a camada majoritária brasileira, que tanto tem sofrido com algumas políticas públicas descontínuas e descontextualizadas.

Nestes aspectos, a escola precisa estar contextualizada com a vida de seus atores, esse espaço deve ter uma ambiência representativa para os seus alunos e todos os que fazem parte dela. Assim,

O espaço retrata a relação pedagógica. Nele é que nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é o retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação [...] e organização [...] a nossa maneira de viver esta relação. (FREIRE, 1994, p. 96).

O espaço escolar e a relação pedagógica na ETI deve trabalhar na estruturação e reestruturação de propostas didático-metodológicas educacionais no sentido de contribuir com todas as atividades que são desenvolvidas nesse contexto. Compreendemos que a permanência por mais tempo na escola e o redimensionamento dos processos educativos tenham como consequência o desenvolvimento das crianças adolescentes e jovens que ali estão inseridos. Na ETI tempos de aprendizagem e de permanência se ampliam e se alteram porque é necessário mais tempo para o conhecimento, mais tempo para que a escolarização atinja níveis que contemplem as múltiplas dimensões do aluno. Partindo desse pressuposto,

Essas propostas de educação integral requerem que o educando permaneça na instituição para além do tempo de aula, que se alongue o tempo e, se possível, que o educando permaneça integralmente na instituição formadora, onde tudo seja educativo, o tempo e a forma de acordar, rezar, comer, estudar, caminhar, descansar, brincar, assear-se, dormir [...] Notemos que a força educativa não está tanto nas verdades transmitidas, mas nas relações sociais em que se produz o processo educativo. Não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes. (ARROYO, 1988, p. 65).

Concordamos com o autor, pois formar para exercer a cidadania de forma crítica e reflexiva é criar novas práticas e processo educativos. E isso se alicerça nas proposições de que a ampliação do tempo diário de escola responde às mudanças de concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos, dada as novas condições da vida e das famílias. E neste contexto é imprescindível a participação da família como lembrou a CP1, para garantir o trabalho colaborativo que a ETI requer.

A Escola de Tempo Integral redimensiona e enriquece a estrutura organizacional da vida escolar com novos espaços e oferece maior tempo de permanência aos alunos. E para isso pressupõe matrizes curriculares ampliadas e um comprometimento da equipe escolar no

desenvolver e na construção de aprendizagens do educando durante sua estada na escola e nas práticas de atividades criadoras voltadas para a formação integral humana, possibilitando-o a ser o autor de sua história, como afirmou CP2.

Na acepção de Scarpato (2012, p. 39), a “educação integral diz respeito a uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras difundidas no meio social”. Essa educação propõe que seja feita uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades de alunos. Bem como, sua inclusão no mundo do conhecimento. Isso gera a garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo. Esta é a proposta de políticas que ampliam o horário das escolas, transformando-as em Escolas de Tempo Integral.

As escolas pesquisadas iniciam suas atividades as 07h da manhã com um momento de acolhida. Esse momento cede espaço para apresentações como danças, peças e outras atividades lúdicas feitas pelos próprios alunos. A acolhida vai até 07h20min quando começa o primeiro horário de aula. Essas escolas procuram desenvolver atividades educativas e lúdicas que estimulam o aluno a querer permanecer por mais tempo na escola, com atividades variadas, bem como metodologias de trabalho mais lúdicas e, ao mesmo tempo, formativas.

Durante o período da manhã, das 7h20min até às 11h45min, os alunos permanecem nas salas de aula com os professores, neste período eles têm aulas do currículo básico, com um intervalo de 15min para o lanche, às 09h45min. Às 11h45min é servida, a segunda refeição, que é o almoço, depois tem o intervalo para o descanso de 12h até às 13h, esse descanso é feito no pátio coberto da escola e também nas próprias salas de aula. A partir deste horário, iniciam-se as atividades extracurriculares propostas pelo macrocampo do Programa Mais Educação: Xadrez, Artes, Dança, Horta, Teatro, acompanhamento pedagógico e outros, distribuídas durante a semana. Ambas contam com o apoio dos monitores do Programa Mais Educação, como também do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹⁰-UFPI no desenvolver das atividades curriculares e extracurriculares.

5.2.2 A ETI e o desenvolvimento integral dos seus alunos

¹⁰O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. No âmbito da UFPI, o Programa foi instituído no ano de 2008.

A ampliação da jornada escolar, a reinvenção da prática educativa, ganha na proposta da escola integral um canal a mais de reflexão e ação rumo a uma realidade dinâmica, viva, de interação entre aprendizagens diversas. Uma educação que permite a apropriação de saberes construídos por uma nova proposta curricular tendo por objetivo o desenvolvimento integral dos educandos. O sentido de Educação Integral considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações.

Neste aspecto, a Educação Integral e desenvolvimento integral se convergem na oferta regular e contínua de oportunidades para um crescimento humano, fazendo articulação das diversas dimensões da vida e dos processos e contextos de vida de cada ser. No dia a dia, o aluno precisa adquirir competências sociais, físicas, intelectuais e emocionais, isso acontece nas relações que este estabelece com o meio e com o outro. Esse processo gera confiança em projetos cada vez mais complexos e em relações ampliadas, que contribuem para o desenvolvimento integral do aluno, no contexto escolar de tempo integral essas relações são direcionadas para a aprendizagem e formação multidimensional, para isso são desenvolvidas atividades interativas, educativas, socioeducativas, de lazer e esporte como propõe os macrocampos do Programa Mais Educação. Ao serem questionadas sobre quais as ações desenvolvidas pelo CP que contribuem para a Educação Integral e Integrada do aluno, nossas colaboradoras nos deram as seguintes respostas:

A gente forma o aluno para que ele saia para o mundo completo. (CP1)

Nós temos que buscar elementos que atinja os objetivos da escola de Tempo Integral, para fazer com que aqui na escola não só o aluno e o professor se integre, mais também a comunidade e os pais. Nós temos projetos que fazem com que os pais também se envolvam com as atividades da escola, que é isso que vai fazer nosso trabalho crescer, é isso que vai dar estímulo ao aluno. (CP2).

A fala da CP1 não nos reporta a uma visão clara do que seja o trabalho do Coordenador Pedagógico no tocante à integralidade, bem como da multidimensionalidade a ser propiciadas no contexto de aprendizagem do aluno, pois a mesma não faz referências a ações que possam auxiliar o aluno na perspectiva integral e integrada. Na fala da CP2 percebemos uma maior clareza no entendimento do que seria trabalhar o desenvolvimento do aluno nessa perspectiva integral, como está explicitado no seguinte trecho “[...] *aqui na escola não só o aluno e o professor interagem, mais também a comunidade, os pais.*” Percebemos que ela tem uma visão ampla de mobilizar a comunidade extra escolar e a família no fazer

escolar contribuindo para que, além do aspecto cognitivo, também seja trabalho o social do aluno com a comunidade e o afetivo com a família, reafirmando o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96.

Podemos inferir que nossas colaboradoras entendem que a educação integral diz respeito à integralidade do sujeito, ou seja, ela propõe trabalhar com o ser humano de forma mais ampla. Nesse sentido, o conceito de Educação Integral vai além dos aspectos da racionalidade ou cognição. Esta acepção de educação atribui uma importância também ao olhar, às artes, à estética, à música, significa desenvolver as dimensões afetivas, artísticas, espirituais, os valores, a saúde, o corpo.

[...] Não se trata, portanto, de ocupar o tempo de uma jornada ampliada com atividades não escolares. Trata-se de estender, no tempo e no espaço, a sala de aula, articulando o saber científico com o saber técnico, artístico, filosófico, cultural etc. (GADOTTI, 2009, p.99).

Isso implica dizer que, propiciar o desenvolvimento do aluno na sua integralidade envolve atividades de diversas áreas, que contribuem para a formação cidadã dele. De certo, que no processo formativo não aprendemos somente na escola, adquirimos conhecimentos em todos os ambientes e a ETI propõe fazer uso desses ambientes sociais, nos quais os alunos estão inseridos na busca de uma formação cidadã. Diante das considerações, é relevante destacar que a relação que a Educação Integral tem com o espaço e o tempo é diferente da forma tradicional de educação que vemos na maioria das nossas escolas públicas, pois nestas se prioriza o aspecto cognitivo, enquanto na escola de Tempo Integral o tempo e o espaço são vistos como meios de propiciar uma formação global e/ou multidimensional aos alunos.

No âmbito das escolas pesquisadas, observamos a atuação do Coordenador Pedagógico como um construtor de relações educativas estabelecidas pela mediação e orientação do trabalho pedagógico na escola. O CP deve compreender a ETI na perspectiva da formação multidimensional do ser, ou seja, no contexto da Educação Integral assim defendida por Teixeira (1999).

Estamos, portanto, diante de um cenário de quebra de paradigmas da forma de conceber e trabalhar com a Educação Integral, haja vista a superação de barreiras culturais, que perpassam as relações interpessoais e de poder no caráter organizacional da escola, impregnado de heranças burocráticas, tecnicistas e formalistas.

Nesse sentido, reafirmamos a necessidade de que o Coordenador Pedagógico se aproprie verdadeiramente das concepções de Educação Integral, entendendo que o seu

objetivo é buscar o desenvolvimento integral dos alunos. Com base nessa compreensão, desenvolva as suas funções de mediação, formação, orientação, articulação de modo que todos os atores escolares se apropriem e trabalhem em prol dessa perspectiva.

5.3. As práticas desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico no contexto da ETI

A última *Categoria* deste estudo discute as práticas desenvolvidas pelo CP no contexto da ETI. As discussões realizadas respondem ao objetivo: identificar as práticas desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico na Escola de Tempo Integral, tendo como base as seguintes questões trabalhadas na entrevista: que atividades desenvolvidas pelo coordenador no dia a dia são fundamentais para o desenvolvimento eficaz do processo de ensino e aprendizagem na escola de tempo integral? E quais os desafios da coordenação pedagógica na escola de tempo integral? A análise dos conteúdos das entrevistas possibilitou-nos a definição de duas *subcategorias*, conforme **figura 12**:

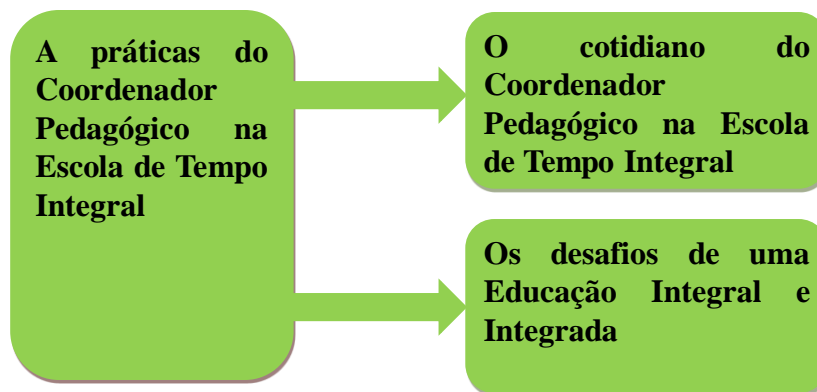


FIGURA 12: As práticas desenvolvidas pelo coordenador pedagógico no contexto da ETI
 Fonte: Dados da Pesquisa.

5.3.1 O cotidiano do Coordenador Pedagógico na Escola de Tempo Integral

O coordenador é um profissional cujo papel pode contribuir para transformação no cotidiano escolar, pois é responsável pela mediação da prática pedagógica, com vistas à construção e articulação coletiva do Projeto Político Pedagógico. Almeida (2005) considera que o cotidiano desse ator é permeado por inúmeras relações estabelecidas em diversas atividades que são enumeradas pela autora como presentes no dia a dia de trabalho. Se o CP conhece a dificuldade do docente na ação do ensino-aprendizagem, ele pode atuar transformando essa realidade em uma educação de qualidade, servindo como elo entre educador e educandos. O coordenador tem o desafio de contribuir para uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. No entanto, precisa de

competências técnicas, comportamentais, intelectuais, emocionais, éticas e tecnológicas, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social no contexto escolar. Para Placco (2002, p.47), é função do CP "[...] refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo [...] o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola”.

Para autora supracitada, o CP no ambiente escolar, a todo o momento é impelido a responder por necessidade desse contexto que não é de sua responsabilidade. São questões que, embora façam parte da dinâmica da escola, não podem ser consideradas inerentes à sua função. É ele quem, num espírito de parceria e coletividade, conduz o processo, participa, discute, ouve, orienta, propõe, informa, assume e partilha responsabilidades com os professores, indica ações e exerce uma posição natural de liderança, de autoridade. É importante que o CP concretize sua ação no acompanhamento das atividades dos professores em sala de aula, por isso lhe dá oportunidade de discutir e analisar os problemas decorrentes desse contexto, com uma perspectiva diferenciada e abrangente. Nesse sentido, ao serem indagadas sobre as atividades que elas desenvolvem no seu dia a dia, responderam:

É justamente esse é verificar o que o professor está precisando, sua aula hoje é de que professor? [...] chego pela manhã acompanho uma parte da acolhida e já verifico se todos os professores estão em sala de aula, porque o aluno quando ele vem, vem pra assistir aula, basta faltar um professor que a coisa desanda. A escola tem imperar o silêncio para que todos possam estudar¹¹, então quando não tem professor imediatamente já verifico se um professor pode subir enquanto aquele não chega. E outro lado é verificar se todos os materiais que eles estão precisando são necessários, porque eles me dão um tempo, eles me pedem e já apronto imediatamente, já entrego pra eles. (CP1)

Olha a gente tem que ficar atento a todos os movimentos dos alunos, na escola de tempo integral temos que tá atento, porque ele tá ali mais tempo na escola do que em casa. Então a gente tem que ver a assiduidade do aluno, a higiene, a pontualidade deles nas atividades, se o aluno realmente tá interessado em si manter na escola de tempo integral que é um cuidado que nós temos ultimamente, de ver se realmente aquele aluno esta realmente correspondendo ao que a escola tempo integral pede. (CP2)

Percebemos nos dados supracitados que no cotidiano escolar o trabalho do CP se realiza a partir das demandas do dia a dia. Não é algo que já é semiestruturado, os fatos que acontecem no dia anterior podem não ocorrer no outro dia. A cada hora surgem vários desafios com os quais ele tem que lidar. Cada situação, cada conflito que chega até à coordenação pedagógica necessita de um atendimento específico; e requer um saber específico. O CP pode até estruturar em sua agenda as tarefas que serão cumpridas, mas as

¹¹ A colaboradora usa essa expressão se referindo à organização que precisa ter nas aulas dentro das salas para que todos prestem atenção e construam suas aprendizagens.

situações emergenciais que acontecem na escola fazem com que ele tenha direcionamento diferente das atividades que foram planejadas para o seu dia de trabalho. Os coordenadores vão resolvendo os problemas à medida que estes vão surgindo no decorrer de seu trabalho de gestão cotidiana. A predominância das situações não previstas demonstra a dificuldade que o profissional tem para gerenciar o seu trabalho diário. As situações inesperadas são resolvidas no desenrolar do dia, caracterizando o trabalho de gestão do Coordenador Pedagógico como um “apagador de incêndio” (ALMEIDA, 2005, p.33). Nesse sentido uma das colaboradoras diz “[...] *Olha a gente tem que ficar atento a todos os movimentos dos alunos, na escola de tempo integral temos que tá atento (CP1)*”, apontando ao trabalho do CP um contexto imprevisível que requer cuidados e atenção constante.

Por ser gestor, o CP desenvolve diversas práticas, dentre as quais destacamos a promotora de ações formadoras que se efetivam no acompanhamento das atividades educativas juntos aos professores. A prática articuladora que auxilia no processo educativo escolar, medeia os conflitos disciplinares entre professores e alunos, escola e família, sabendo ouvir, olhar e falar a todos que buscam a sua atenção e propostas. Entre família e escola, o Coordenador Pedagógico é necessário, pois esse profissional é requerido para estreitar laços e mantê-los em prol da formação efetiva dos educandos. Na prática orientadora, ele identifica as necessidades dos professores e com eles encontra soluções que priorizam um trabalho educacional de qualidade, acompanham o trabalho pedagógico e estimulam os professores no seu fazer, propondo atividades que visam desenvolver os alunos na perspectiva da multidimensionalidade. Nesse sentido, a prática cotidiana desse ator é caracterizada pelas diversas ações exercidas no seu fazer diário, como mostra a figura abaixo:

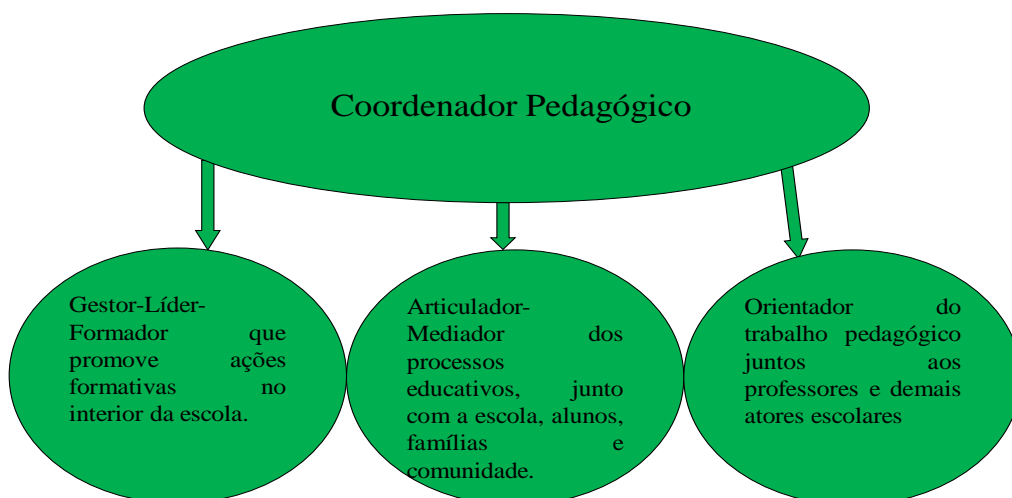


Figura 13: Práticas desenvolvidas pelo coordenador pedagógico na Escola de Tempo Integral
Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

Dessa forma, percebemos a grande responsabilidade do Coordenador Pedagógico na Escola de Tempo Integral, pois seu trabalho, para ser bem desenvolvido, não depende unicamente dele, mas sim de todos os sujeitos que participam ativamente do cotidiano escolar (professores, alunos, diretor, agente de portaria e demais). Desse modo, ele deverá gerir propor, transformar e implementar ideias com sua equipe, tentando alcançar objetivos superando barreiras como por exemplo, no que se refere às relações interpessoais entre todos. O coordenador ainda deve levar os educadores à conscientização de uma nova postura, acreditar na possibilidade de transformar a realidade e também acreditar na escola como um espaço adequado para o ensino e aprendizado de qualidade.

Partindo destas considerações, apresentamos o **Quadro 06**, que aponta sinteticamente as ações desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico na Escola de Tempo Integral, que subsidiam o ensino e a aprendizagem, a partir do trabalho que desenvolve junto aos professores, diretores, pais e alunos.

Quadro 06: Ações desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico na Escola de Tempo Integral.

SUJEITOS DA ESCOLA	AÇÕES DESENVOLVIDAS
Professores	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Fornecer/elaborar material didático; ❖ Realizar planejamento do processo de ensino e aprendizagem; ❖ Orientar as avaliações; ❖ Selecionar livro didático; ❖ Acompanhar as atividades realizadas.
Diretor	<p>Acompanhar as reuniões na escola e em outras instituições;</p> <p>Auxiliar a construção/reforma do Projeto Político Pedagógico da escola;</p> <p>Colaborar na Construção de relatórios;</p> <p>Auxiliar no cumprimento das metas estabelecidas pela SEDUC.</p>
Pais	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Realizar reuniões de pais e mestres; ❖ Efetuar comunicados; ❖ Orientar na condução das tarefas de casa.
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Orientar sobre as regras da escola; ❖ Supervisionar a rotina (alimentação, recreio, etc.); ❖ Solicitar a adequação de comportamento; ❖ Prestar orientações sobre aprendizagem.
Técnico-administrativo	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Coordenar a merenda, orientar vigilantes, cozinheiras, copeiras e pessoal da limpeza; ❖ Instruir sobre atividades a serem realizadas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

O fato é que o Coordenador Pedagógico é um profissional que desempenha relevante papel na Escola de Tempo Integral, pois medeia e coordena processos que subsidiam condições indispensáveis para que o ensino e a aprendizagem aconteçam a contento. As atividades desenvolvidas por este profissional contemplam ações de planejamento, orientação e formação dos professores, conscientização das famílias e dos alunos, articulação de condições para que o trabalho em âmbito escolar tenha sucesso, seja feito por meio da seleção e disponibilização de materiais, recursos, merenda, entre outros, seja feito por meio da mobilização dos membros da comunidade escolar, para que desenvolvam suas responsabilidades. Diante de tantas atribuições, é importante ressaltar que, nem sempre suas condições de trabalho favorecem o seu fazer, o que legitima um conflito identificado neste ator escolar, entre o que realiza (o seu fazer) e o que precisaria realizar (o seu dever fazer).

5.3.2 Os desafios da Escola de Tempo Integral

O CP é primeiramente um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. Ele deve levar os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia docente sem se desconsiderar a importância do trabalho coletivo. Dessa forma, agindo como um parceiro do professor, o coordenador vai transformando a prática pedagógica da escola.

Para Almeida (2006) o CP pode ser um agente de mudança das práticas dos professores mediante articulações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática.

Segundo Vasconcellos (2006) essa práxis é composta de dimensões. A *reflexiva*, quando o CP se esforça, na compreensão dos processos de aprendizagem; *organizativa*, ao articular o trabalho dos diversos atores escolares; *conectiva*, por possibilitar interrelação entre os professores, gestores, funcionários, pais e alunos; *interventiva*, quando modifica algumas práticas arraigadas que não traduzem mais o ideal de escola e por fim, *avaliativa*, ao estabelecer a necessidade de repensar o processo educativo em busca de melhorias.

Na visão de Libâneo (2004), o CP é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. Junto ao corpo docente, o coordenador tem como principal atribuição a

assistência didático-pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação. Junto aos pais, o coordenador elabora e executa programas e atividades de integração e estreitamento de relações.

Os desafios para envolver, articular e promover a ação de pessoas nos processos democráticos de participação são semelhante na sociedade e na escola. Por esse motivo, as alternativas facilitadoras e as dificultadoras encontradas nas atividades empreendidas pela escola têm uma raiz em comum, transformar a escola num lugar onde se desenvolvam novas experiências e competências é parcela de contribuição para melhorar nossa sociedade, é um desafio de todos, diretores, pais, professores, alunos e funcionários. Dentre todos estes, o CP deve ser comprometido com a realização desse desafio, pois a busca por uma educação básica de qualidade é a principal finalidade de seu trabalho. Nesse sentido, ao serem indagadas sobre os desafios de estar coordenadoras na ETI, obtivemos as seguintes respostas:

Eu acho que o primeiro é o tempo, tempo que ele não tem, porque ele fica apagando incêndios constantes, são pequenos incêndios [...], sou solicitada em todos os momentos e o meu próprio trabalho mesmo de execução fica às vezes sem fazer [...] a minha maior dificuldade, uma das maiores é realmente o tempo. (CP1)

Olha pode até ninguém concordar, mas, na minha opinião, acho que eu vou morrer dizendo isso, o maior desafio, não só da escola de tempo integral, mas, de qualquer escola pública, principalmente a pública, o maior desafio é o desinteresse dos pais, eles não tem na sua maioria, não digo todos, mas na sua maioria eles não tem o compromisso de fazer o papel de educador, como nós fazemos, porque na verdade a educação é a doméstica, mas essa mentalidade não existe mais, e dificulta, porque a gente passa uma educação para o aluno e quando ele chega em casa é outra realidade, e até a gente trabalhar isso, trazer os pais para nossa realidade, conscientizá-los, fazer com que eles entendam de que forma nós estamos querendo formar cidadãos, de que forma nós estamos querendo educar o filho dele nós temos levado um tempo que poderia está sendo aproveitado em aprendizagem, conhecimento, que o papel da escola, transmitir conhecimento. (CP2)

O CP é um ator de grande importância no cenário escolar, pois tem o papel primordial de desenvolver, junto aos professores e alunos, o processo de ensino e aprendizagem. Esse ponto a CP1 enfatiza muito nas suas falas. Ele deve estar atento às necessidades dos professores, proporcionando subsídios teóricos e metodológicos para inovar e promover o ensino. Nesta perspectiva Vieira, (2003, p. 83) afirma:

Para o coordenador pedagógico, o principal objetivo de sua função é garantir

um processo de ensino-aprendizagem saudável e bem-sucedido para os alunos do curso em que atua. Para tanto, ele desempenha várias tarefas no seu cotidiano: tarefas burocráticas, atendimento a alunos e pais, cuidado e planejamento de todo o processo educativo do curso, emergências e imprevistos e, principalmente, a formação em serviço dos professores com os quais trabalha.

O pensamento da autora nos leva a perceber a ampla responsabilidade do CP, ao exercer esse cargo no contexto escolar. Podemos perceber a variedade de pessoas com que esse profissional lida em sua prática na escola, a diversidade de personalidades e interesses, com os quais lida diariamente. Além disso, dá ênfase às atividades burocráticas que ocupam parte do seu tempo cotidiano. É mais um planejamento em sua função, o “tempo”. O tempo, um dos desafios citados por uma de nossas colaboradoras, “[...] *Eu acho que o primeiro é o tempo [...]*”. *CPI*. Dentro do espaço escolar existem vários atores, com suas diversas responsabilidades. O coordenador como agente de transformação, deve estar consciente sobre a importância do trabalho coletivo e sobre a delegação de responsabilidades, para enfrentar os desafios que esse contexto oferece, por isso é necessário a elaboração de um projeto coletivo, com a participação daqueles que compõem o espaço escolar, de modo que todos conheçam e desenvolvam o seu papel, contribuindo para que a escola, seja ela de Tempo Integral ou não, desenvolva sua proposta pedagógica e realize de forma efetiva a formação para a cidadania.

Ainda sobre os desafios, a CP2 fala sobre as dificuldades de realização de parceria com as famílias, evidenciando que o desinteresse dos pais pela educação dos filhos é cultural e que depende de um processo de conscientização que demanda tempo e intervenção por parte da equipe escolar. Discorre ainda sobre a falta de conexão entre a educação familiar e a escolar que dificulta a aprendizagem dos alunos. No entanto, não podemos deixar de enfatizar que ainda persiste nas suas concepções a ideia de que o papel da escola é transmitir conhecimento, o que de certa forma nos mostra falta de compreensão sobre o papel da Escola de Tempo Integral na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo investigamos a prática do Coordenador Pedagógico no contexto da Escola de Tempo Integral e os desafios de uma educação integral e integrada. Partindo do pressuposto de que a educação escolar brasileira passa por inúmeras mudanças, situamos a implantação da proposta de Educação Integral em Tempo Integral, cujo modelo desafia governos e educadores a repensar o currículo, a escola e sua estrutura física, a reorganização da proposta pedagógica existente.

Nesse cenário educacional brasileiro, que presencia a implantação da proposta de Educação Integral em Tempo Integral, o Coordenador Pedagógico, como um dos principais articuladores da prática educativa, tem a incumbência de articular os diversos atores que atuam nas escolas para efetivação dessa Educação Integral. Partindo desse pressuposto, neste estudo propomos responder à seguinte questão: como se caracteriza a prática do Coordenador Pedagógico na Escola de Tempo Integral e os desafios da Educação Integral e Integrada? Mediante esse problema compreendemos que, no âmbito escolar e extraescolar de Tempo Integral, o coordenador é desafiado a promover ações educativas juntamente com outros autores, visando desenvolver uma Educação Integral.

Através da *Categoria 1* intitulada *O Coordenador Pedagógico no espaço da Escola de Tempo Integral* e suas subcategorias compreendemos que o Coordenador Pedagógico no contexto da Escola de Tempo Integral é visto como alguém que atua procurando melhorar o processo de ensino e aprendizagem, principalmente nas ações que subsidiam o trabalho docente, mas também, na comunicação entre os diferentes sujeitos da escola. A mediação do CP é compreendida na prática qualitativa da intervenção pedagógica, no modo como ele deve analisar a realidade, discutir as possibilidades, propor caminhos, acolher e respeitar o outro em seus saberes, confrontando atitudes, pensamentos e procedimentos cotidianos, num processo permanente de interação e interlocução, no meio de diferentes atividades desenvolvidas nessa proposta de educação escolar.

Nesse sentido, o CP é compreendido aqui como um agente gestor que deve colaborar e participar juntamente com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na busca pela qualidade do serviço educacional. Podemos inferir que a ação educativa necessita ser planejada, articulada com os participantes da escola, sendo o Coordenador Pedagógico um agente de ligação entre (diretor, professor, alunos e demais), por meio de estratégias interativas do seu trabalho pedagógico. É um ator com papel fundamental na garantia de uma

prática bem sucedida quando assume suas funções pedagógicas e se posiciona crítica e reflexivamente diante de tantas demandas que a escola tráz no seu dia a dia.

A *Categoria 2* que tem como título *A Escola de Tempo Integral como espaço de formação integral* e suas subcategorias nos possibilitaram olhar a ETI como um espaço importante para a formação do educando no contexto social atual. Escola de Tempo Integral se caracteriza como um modelo de escola, um espaço que propicia formar os alunos na sua integralidade, contribuindo assim, para a construção de pessoas autônomas e autoras de sua própria história. Essa escola é percebida pelas nossas colaboradoras como um espaço de formação para a cidadania, pressupondo uma oferta de oportunidades educativas, no seu interior e além dela, pois propõe através das suas diversas atividades desenvolver as potencialidades de seus alunos, bem como sua inclusão no mundo do conhecimento articulado com a vida real de cada um. Isso possibilita um enriquecimento cultural, social, político e afetivo para o aluno da ETI. Nesse sentido, a prática pedagógica desenvolvida nela requer ser pensada de forma dialética entre seus diferentes atores, que são desafiados a fazer educação através de diferentes meios e em diferentes espaços sociais, que se transformam em espaços de aprendizagens. Na complexidade da sociedade, é necessário expandir a intencionalidade educativa para diversos outros contextos, abrangendo diferentes tipos de formação necessária ao exercício pleno da cidadania.

Com isso exige-se que o CP conheça plenamente o seu espaço de trabalho, nesse caso, que a Escola de Tempo Integral compartilhe ideias e conhecimentos, construa o seu papel na escola, tornando-se um agente de mudança que contribui diretamente para que as ações formativas da escola desenvolvam as múltiplas dimensões do aluno. Para isso, o CP deve traçar seu fazer no caminho de transformador, formador e articulador dessas ações. Na Escola de Tempo Integral a coordenação pedagógica é vista como um elo articulador entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. Sendo assim, ela contribui para que não haja divergência entre o fazer pedagógico e a reflexão teórica.

Partindo desse pressuposto, ao desenvolver seu trabalho no interior da escola, cujo objetivo é intervir na realidade com possibilidades de mudanças, é possível perceber uma série de fatores que interferem diretamente na dinâmica do trabalho pedagógico desenvolvido por esse ator, como, por exemplo, a divisão de atividades da gestão da escola com outras pessoas para que o CP não se sobrecarregue com questões corriqueiras.

Nesse contexto, ressalta-se a importância de compreender a dinâmica do cotidiano da ETI, na procura dos aspectos relevantes desse trabalho, para um melhor entendimento e

desenvolvimento da prática educativa que busca formar os alunos nas suas múltiplas dimensões.

Assim, estamos diante de uma quebra de paradigmas da forma de conceber e trabalhar com a educação e a formação humana, haja vista a superação de barreiras culturais, que perpassam as relações interpessoais e de poder no caráter organizacional da escola, impregnado de heranças burocráticas, tecnicistas e formalistas, o que constitui também um desafio para os atores escolares da ETI.

Na *Categoria 3, As práticas desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico no contexto da ETI* e suas subcategorias nos possibilitaram identificar que o Coordenador Pedagógico é percebido como um gestor\líder que desenvolve sua prática no interior dessa escola, visando promover espaços de formação para os que nela atuam. É um articulador que medeia os processos educativos com todos os que constituem a escola (gestor, professor, aluno, família, comunidade e demais), também é um orientador do trabalho pedagógico, auxilia e orienta o professor naquilo que for necessário para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive sem transtornos. Percebemos que muitos são os desafios enfrentados por este ator escolar, desafios estes que estão ligados à superação do seu fazer, que ainda está em resolver emergências corriqueiras do cotidiano escolar, o que muitas vezes sobrecarrega seu fazer, bem como administrar o tempo de nove horas diárias nas muitas demandas que a ETI tem, e também, na promoção de um diálogo e parceria com a família nas atividades escolares.

Este estudo nos possibilitou perceber que a função do CP na dinâmica de Tempo Integral é de fundamental importância para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem. Porém, observamos que no seu cotidiano há um acúmulo de funções, pois além de auxiliar esse processo, o coordenador também desenvolve atividades burocráticas, dentre outras que ocupam seu tempo.

Dessa forma, a função desse profissional no interior da escola necessita ser repensada e reconstruída com a consciência crítica de professores, alunos, gestores e até mesmo do próprio CP. Pois, a literatura que estuda o CP diz que o coordenador em parceria com o diretor tem o papel político pedagógico de liderança na unidade escolar, só que não há uma definição específica, o que acarreta um fazer pedagógico imediatista de pequenas questões que emergem no dia a dia da escola, mas que devem ser refletidas para a melhoria do andamento das atividades escolares.

Assim, entendemos que o CP deve procurar conduzir seu trabalho em colaboração com os envolvidos em todo o processo, buscando desenvolver com êxito o seu trabalho de mediador das ações educativas, bem como as de orientar e realizar processos formativos que

fortaleçam a prática pedagógica para que se cumpra a proposta da Escola de Tempo Integral. Dessa forma, o trabalho desse ator na ETI poderá contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem se realize, proporcionando uma formação ampla para os estudantes que estão inseridos nesse contexto escolar.

Isso implica dizer que repensar a função do CP na Escola de Tempo Integral é assumir responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos do que a escola pública brasileira estava acostumada, requer mudanças das diversas formas de pensar e agir, tornando-se um desafio para quem atua diretamente no contexto escolar.

Contudo, este estudo nos instiga a refletir a função do CP diante dessas mudanças educacionais, no sentido de sua articulação em conjunto com os segmentos da escola, buscando proporcionar aos alunos uma educação transformadora. Reiteramos que a práxis da coordenação pedagógica está em contribuir para a organização e gestão do trabalho pedagógico, tanto no que tange especificamente ao processo ensino e aprendizagem, como aos diferentes segmentos da comunidade escolar.

Ao chegar à conclusão deste trabalho, almejamos que o mesmo se transforme em fonte de estudos, reflexões, debates e incentivos para novas pesquisas, constituindo-se em novos saberes necessários e compatíveis com às práticas adotadas no contexto de trabalho do Coordenador Pedagógico nas Escolas de Tempo Integral e que influencie positivamente esses atores na compreensão da sua subjetividade e nos sentidos do seu fazer no âmbito dessas escolas. Assim esperamos que a reflexão desenvolvida neste estudo suscite novas discussões visando repensar o Coordenador Pedagógico na sua prática mediadora e orientadora no contexto escolar de Tempo Integral.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano escolar**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ, Brasil: Vozes, 2001.

_____. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 65, p. 30-10, mai. 1988.

AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. 70. São Paulo, Edições 70, 2011.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos da metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearsons Prentice Hall, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n. 9394/96. Brasília, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/Cp n. 1, de 15 de maio de 2006. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, DF, 2006.

_____. Portaria Normativa Interministerial n° 17, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. Decreto número 7083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D11452%26Itemid%3D+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 23 jul. 2013.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise do projeto do MEC. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300027&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 23 jul. 2013.

_____. **Orientações para implementação da educação em tempo integral em turno único**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2012. p. 7-20.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CARVALHO, Antonia Dalva França. **A Escola de Tempo Integral na perspectiva da Educação Integral: um estudo sobre a epistemologia escolar constituída pela gestão e organização do trabalho pedagógico**. UFPI, Teresina, 2013

_____; ROAZZI, Antonio. **Stress e Burnout em professores**. Teresina: EDUFPI, 2011.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **EDUCAÇÃO INTEGRAL: uma nova identidade para a escola brasileira?**. 2002. p. 247-248. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em 30 Abril. 2014.

_____, Ana Maria. O tempo da escola e qualidade da educação pública. **Educação e Sociedade**. v. 28. n. 100. Campinas ed. especial: 2007. p. 1015-1035.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearsons Prentice Hall, 2007.

COELHO, L. M. C. C. (Org.) **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP *et al*; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COSTA, Leônia Eulálio Dantas Luz; BARBOSA, Sylvy Suzane Ribeiro. O Programa Mais Educação nas escolas públicas da rede estadual do Piauí: experiência de educação integral em processo de construção. In: ARAÚJO NETO, Gerson Albuquerque de; CAVALHÊDO, Josania Lima Portela (Orgs.). **Reflexões acerca da educação integral**. Ed. UFPI: Teresina, 2012. p. 113-148.

COSTA, Reginaldo da Silva; GARRIDO, Sandra Regina Silva; ARAÚJO, Maria Eliane Santos. O programa Mais Educação na rede pública municipal de educação de Teresina: caminhos percorridos, desafios a vencer. In: ARAÚJO NETO, Gerson Albuquerque de; CAVALHÊDO, Josania Lima Portela (Orgs.). **Reflexões acerca da educação integral**. Ed. UFPI: Teresina, 2012, p. 113-148.

COULLON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação um tesouro a descobrir**. UNESCO, MEC. São Paulo: Cortez, 1999. p. 89-102. (Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI).

FREIRE, M. Rotinas: construção do tempo na relação pedagógica. **Cadernos de Reflexão**. São Paulo, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GARFINKEL, H. **Studios en Etnometodología**. Barcelona: Anthropos, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, n.2, p. 129-135, ago./dez. 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CEPEC**. São Paulo, v. 1. n. 2, 2006, p. 15-24.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa I**: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1984.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜCK, Heloísa. **O desenvolvimento de redes escolares**. Revista Gestão em rede, n° 23, set. 2001, p.18-21, também disponível em:
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/luck_desenvolvimento.pdf. Acesso em 20/06/2013.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **A Reconstrução Educacional do Brasil**. Ao Povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MEDINA, A. Innovación Curricular: la elaboración del Proyecto Educativo de Centro. In: YÁÑEZ, J. L., e BERMEJO, B. (Orgs.): **El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas**, Sevilla: GID, 1990.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MURIBECA, Maria Lúcia Maia. A Pedagogia, o pedagogo e a prática escolar. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ORSOLON, Luiza Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PARO, Vítor Henrique. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. Vítor Henrique Paro. 3. reimp. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.) **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13 - 20.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Pedagogo na Escola Pública**. Loyola: São Paulo, 1991.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia e pedagogos escolares**. 26-05-2006. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S. Formação de professores : o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: FERREIRA, Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002.

_____ *et al.* **O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

_____, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T. (Org.) **O Coordenador Pedagógico e o Atendimento à Diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

_____ **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo, Loyola, 2012.

PISTRAK, E. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.

SACRISTAN, J.G.; PEREZ GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro . In: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2008.

- SCARPATO, Marta. **Didática e Desenvolvimento integral**. São Paulo: Avercamp, 2012.
- SILVA, Carmem Sílvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.
- SOUZA, Danilo de Melo. Educação Integral em Palmas no Tocantins: Implantação e Sustentabilidade. In: DALBEN, Ângela I. L. de Freitas *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, n. 87, v. 38, p. 21-33, 1962.
- _____. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Companhia editora nacional, 1971.
- _____. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1988.
- _____. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.
- THERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Educativa**. V.9. n°1, 2006.
- THIESEN, Juares da Silva. **Tempo integral – uma outra lógica para o currículo da escola pública**. Universidade Federal de Santa Catarina: 2006. Disponível em <<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc021.pdf>> Acesso em Outubro de 2013.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Libertad 2009.
- VIEIRA, Sofia Lerche . **Política Educacional em tempos de transição: 1985 – 1995**. Brasília: Plano, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A (Questionário)

1. IDENTIFICAÇÃO

- a) Nome: _____
- b) Sexo: () Masculino () Feminino
- c) Endereço _____

- d) Cidade _____ Estado _____
- e) E-mail: _____
- f) Telefone _____ Celular _____
- g) Ano de Nascimento _____
- h) Estado civil: () Solteira () Casada () Divorciada
- i) Idade: () 20 a 30 anos () 30 a 40 anos () 40 a 50 anos () Mais de 50 anos

2. DADOS DA FORMAÇÃO

- a) Graduação em _____
Ano de conclusão: _____
Instituição: _____

- b) Especialização: _____

Ano de conclusão: _____
Instituição: _____

- c) Mestrado: _____
Ano de conclusão: _____
Instituição: _____

3. DADOS PROFISSIONAIS

- a) Escola onde trabalha: _____

- b) Há quanto tem atua como coordenador (a) pedagógico (a)?

c) Há quanto tempo você trabalha na Escola de Tempo Integral? _____

d) Carga horária de trabalho na escola:

20 h/a 40 horas 60 horas D. E. (Dedicação Exclusiva)

e) Média salarial: Aproximadamente dois mil reais Aproximadamente três mil reais
 Mais de quatro mil reais

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista (Coordenador Pedagógico)

- 1) O que é o coordenador pedagógico?
- 2) Qual o papel do coordenador pedagógico?
- 3) O que é a Escola de Tempo Integral?
- 4) Já exerceu outras funções na escola de Tempo Integral antes de ser coordenador pedagógico? Quais?
- 5) Quais são as atribuições do coordenador pedagógico na Escola de Tempo Integral?
- 6) Como você se define como coordenador pedagógico?
- 7) O que é a educação na perspectiva integral, integrada na formação do cidadão? Quais ações são desenvolvidas pelo coordenador pedagógico na sua escola que contribuem para educação nessa perspectiva?
- 8) Quais as práticas desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico na Escola de Tempo Integral no dia a dia?
- 9) Que atividades você desenvolve no dia a dia que considera como fundamentais para o desenvolvimento eficaz do processo de ensino e aprendizagem na Escola de Tempo Integral?
- 10) Como o trabalho do coordenador pedagógico na Escola de Tempo Integral está organizado e qual a sua relevância para a dinâmica da instituição escolar?
- 11) Quais são os desafios da coordenação pedagógica na Escola de Tempo Integral?
- 12) Descreva um pouco a rotina de seu trabalho.

ANEXOS



TERMO DE CONSENTIMENTO DA ESCOLA

Convidamos Sr (a) gestora a autorizar nossa entrada na sua escola para realizar a Pesquisa “**A prática do Coordenador Pedagógico no contexto da Escola de Tempo Integral: desafios de uma Educação Integral e Integrada**”, sob a responsabilidade da pesquisada Antonia Flávia Moraes da Costa que tem como orientadora de Antonia Dalva França Carvalho. Nessa pesquisa temos como objetivo *analisar a prática do Coordenador Pedagógico na Escola de Tempo Integral e os desafios de uma Educação Integral e Integrada*. Sua participação é voluntária e se dará por meio de autorizar a nossa entrada na escola. Se você aceitar participar, estará contribuindo para elaboração e divulgação da pesquisa em educação, especial Educação Integral e Escola de Tempo Integral.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. A Sr (a). não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ____/____/____
Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED

Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, Bairro Ininga, Teresina, Piauí, Brasil; CEP
64049-550



TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado(a) participante,

Sou estudante do curso de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Piauí. Estou realizando uma pesquisa sob a orientação da professora Dr^a Antonia Dalva França Carvalho, cujo objetivo é *analisar a prática do Coordenador Pedagógico na Escola de Tempo Integral e os desafios de uma Educação Integral e Integrada*.

Sua participação envolve a disponibilidade de ceder entrevista, que será gravada se assim você permitir, que pode ter uma duração aproximada de meia hora se assim responder ao objetivo da pesquisa, se não deverá ser feita uma nova entrevista.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-la.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Atenciosamente

Nome e assinatura do (a) estudante

Matrícula:

Local e data

Nome e assinatura do (a) professor (a) orientador (a)

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data