

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

KATYUSCIA OSHIRO

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E OS MEANDROS DA
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO MUNICÍPIO DE
CAMPO GRANDE - MS

CAMPO GRANDE – MS
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

KATYUSCIA OSHIRO

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E OS MEANDROS DA COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE - MS

Tese apresentada à banca de defesa do
Programa de Pós – Graduação – Doutorado
em Educação da Universidade Federal do
Mato Grosso do Sul – UFMS como parte
dos requisitos para grau de Doutor em
Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Psicologia e
Prática Docente
Orientadora: Lucrécia Stringhetta Mello

CAMPO GRANDE – MS
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Oshiro, Katyuscia.

Escola de tempo integral e os meandros da coordenação. – Campo Grande-MS, UFMS, 2017.
151p; 30cm.

Orientadora: Lucrécia Stringhetta Mello

Tese - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Doutorado, Campo Grande- MS.

1. Coordenação pedagógica; 2. Escola de tempo integral; 3. Formação no contexto escolar. I. Mello, Lucrécia Stringhetta. II. Título.

Katyuscia Oshiro


**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E OS MEANDROS DA COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE - MS**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito
final para a obtenção do título de Doutor.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Laércio Stringhetta Mello - UFMS
Orientadora



Prof. Dra. Otilia Maria Alves da Nobrega Alberto Dantas - UNB
Membro Titular



Prof. Dra. Ruth Pavan- UCDB
Membro Titular



Prof. Dra. Anamaria Santana da Silva - UFMS
Membro Titular



Prof. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra - UFMS
Membro Titular

Campo Grande - MS, 04 de setembro de 2017

À minha filha Lourdes por estar
sempre ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

“Aqueles que passam por nós,
Não vão sós,
Não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si
Levam um pouco de nós”
(Antoine de Saint – Exupéry)

Comecei o processo de elaboração da tese acreditando ser, essencialmente, um processo solitário, mas no decorrer deste trabalho, nesses quatro anos recebi o apoio de muitas pessoas que tornaram esse momento, sob uma certa perspectiva, coletiva e levo um pouco de cada um nessa jornada que de solitária não tem nada, até nos momentos da escrita eles estavam comigo. A esses anjos agradeço e com eles compartilho este trabalho.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Lucrécia Stringheta Mello, pela orientação, por sua postura interdisciplinar, apoio e estímulo permanente durante todo este trabalho, por ter acreditado e confiado em mim.

Às queridas da linha de pesquisa: Prof^a Dr^a Jucimara Silva Rojas, Prof^a Dr^a Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra, Prof^a Dr^a Sônia Urt, por suas contribuições e carinho nessa caminhada.

À Prof^a Dr^a Fabiany de Cássia Tavares Silva, pelos questionamentos com esse trabalho.

Ao Prof^o Antônio Carlos do Nascimento Osório, pelos inúmeros estímulos para iniciar o processo da escrita da tese.

Às professoras da banca Prof^a Dr^a Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas; Prof^a Dr^a Ruth Pavan; Prof^a Dr^a Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra e Jacira Helena do Valle Pereira por aceitar participar desse momento essencial para um pesquisador.

Aos amigos e companheiros da Linha de Pesquisa Educação, Psicologia e Prática Docente: Joelci Mora Silva, Anizia Aparecida Nunes Luz, Laís de Castro Agranito Rodrigues, Felipe Soligo Barbosa, Paula Emboava Ortiz, Marcelo Victor Rosa, Leandro Picoli Nucci e Tarcísio Luiz Pereira, pela participação das aulas, das discussões, dos congressos e de outros eventos foram essenciais para elaboração deste trabalho.

Aos 19 professores, 4 coordenadores e os 2 diretores que responderam ao questionário e as entrevistas, que compartilharam suas experiências de vida pessoal e profissional.

Especialmente, à Rosangela das Graças Ruas Chelotti, por acreditar e me apoiar sempre. Você é meu espelho, minha amiga, uma mãe na minha vida. Obrigada.

Elaine Silvia da Cruz Vieira, minha formadora permanente interdisciplinar, as indagações desse projeto de doutorado nasceram na busca de um caminho que você fez e faz parte quando me escutou, orientou, olhou, observou, analisou, acreditou, discutiu, discordou, lutou, sonhou...

Aletéia Batistella, por ser esse exemplo de pessoa, sempre tão acessível e sensível. Ser humano de um coração enorme, obrigada pela oportunidade, pela confiança e pelo apoio em todos os momentos, gratidão.

Ao Grupo de Artes aqueles que estiveram ao meu lado em alguns momentos e os que permanecem até hoje, que por meio da Arte e da culinária me tornei um ser humano melhor, mais sensível, crítico com cada um de vocês:

Natalia Dias, e ao Thiago Garcia Margarejo que seria desse processo sem as coxinhas e os nossos sucos de laranjas que mobilizou o que mais preciso, as nossas conversas, sobre essa tese, os projetos, as realizações e as construções de muitos sonhos.

Henrique de Oliveira Batistote, e a Elaine Batistote por adoçar muitos dos momentos de aflições.

Paulo Cesar Gauna, Cibele Gauna e Aisha, por compartilhar não só nossos almoços, regados de muita discussão, reflexão e desabafos, mas por permitir participar daquilo que temos de mais precioso na vida, a amizade e a família.

Jimmy Helton e Simone Cardoso agradeço toda parceria, amizade, prontidão com as minhas ausências.

Mairon Felipe, Leonn Gondim, Evellyn Carvalho, cuidando, apoiando em todos os momentos essenciais.

Às companheiras Rosimeire França, Raquel Damaceno, Maristela Borges, Maria Martins de Oliveira, Laudelina Leite, Rosana Maria Pileggi, Adriana Moraes, e especialmente Sergia Adriano Zucareli.

Aos queridos Willian Valdemir, Alessandro Marcon, Allyson Vernochi, Claudineia Santos, Silvana Jubrica, Eliane Januaria, Adriana, Deyandra, Igor, pelo apoio diário.

Às parceiras de todos os cafés Aparecida Pereira de Souza, Leonir, Leogiane, Amanda, Angelina, Francisca e agora Christielle Arcangelo.

Às minhas novas parceiras:

Lucélia de Oliveira Billó, amiga, professora, exemplo de ser humano, obrigada pela recepção, cuidado, carinho, tranquilidade, apoio e mais pela compreensão de todos os dias.

Luciane Silva de Oliveira amiga, íntegra, professora, discreta, obrigada pelo apoio, pelo carinho, obrigada por acreditar e confiar em mim, e assim fazer parte da minha vida todas as manhãs.

Marinethe Moraes da Cruz Pereira, professora, parceira, como seria essa nova jornada sem tantas habilidades.

Aos professores Hugo, Mirella, Clariane, Marina, Bruno, Nelda, Andreia, Helen, Jacke, Cássia, Geislaine, Erika, Napoliana, Mariani, Tânia, Simone, Elilze, Keith, Daniel, Roberta, Suelen, Rogerio, simplesmente agradeço.

À minha amiga Aline Arantes Bernardes, pelas conversas, momentos de estudo, discussão e reflexão.

À minha comadre e compadre, Taynara Fernandes Derzi e Fábio Vinhaski Derzi, pelo apoio, pelo colo, os cafés, e os momentos de descontração e até escutar os desabafos desse momento.

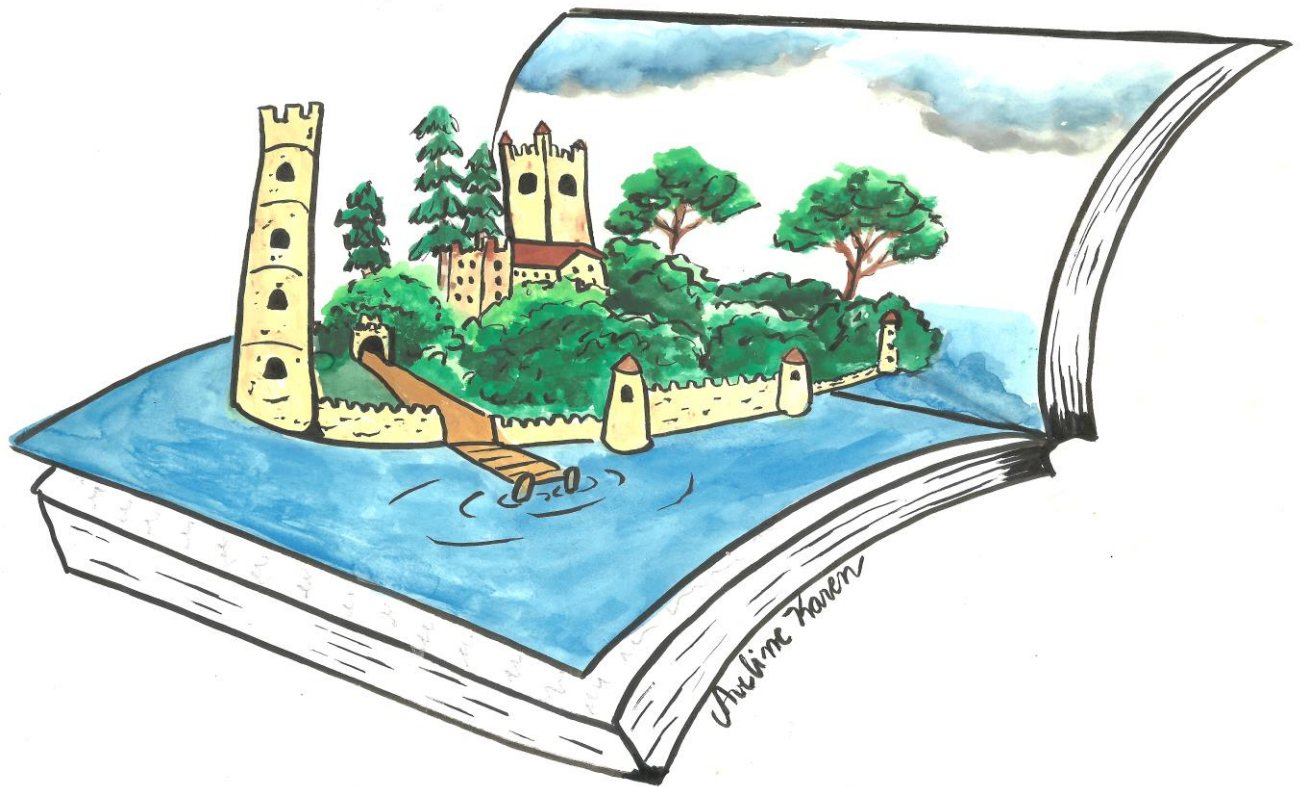
Ao meu querido Tiago Santi por fazer parte da minha vida, das diversões, dos jogos e pelas leituras.

À Aveline Karen, minha professora e artística que prontamente desenhou e pintou as metáforas deste trabalho, obrigada pelo tempo de dedicação, atenção, por estar aqui e me dar a mão quando eu mais precisei.

À minha filha Lourdes Oshiro Igarashi, por ser compreensiva com minhas ausências, ou com a minha presença ausente, obrigada por acompanhar toda a jornada da licenciatura, mestrado, algumas pós-graduações, e agora o doutorado. Os seminários, os congressos, encontros para pesquisadores, preciso dividir com você o resultado desse trabalho, obrigada.

Ao Edjunior José Zigarte, por estar ao meu lado nesse momento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes agradeço pela concessão da bolsa de doutorado que permitiu os estudos realizados, a participação em congresso em nível nacional e internacional que me proporcionou novas experiências e conhecimentos.



Posso ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado algumas vezes,
Mas não esqueço de que minha vida
TÉ a maior empresa do mundo...
Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver
Apesar de todos os desafios, incompreensões e período de crise.
Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e
Se tornar um autor da própria história...
É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar
Um oásis no recôndito da sua alma...
É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida.
Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos.
É saber falar de si mesmo.
É ter coragem para ouvir um "Não"!!!
É ter segurança para receber uma crítica,
Mesmo injusta...

Pedras no caminho?
Guardo todas, um dia vou construir um castelo...

Carlos Drumond de Andrade

RESUMO

A tese trata da especificidade da coordenação pedagógica para escola de tempo integral. Contextualiza-se em uma escola municipal de tempo integral do município de Campo Grande – MS, ou seja, no contexto escolar onde ocorre a ação formadora dos coordenadores frente aos professores, atores principais da ação de ensinar e aprender. Defende a necessidade de formação permanente como trabalho articulado e promovido pelo coordenador pedagógico durante o horário de trabalho por meio de HTPA e HTPC. A metodologia de cunho qualitativo utiliza a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011, e FRANCO 2008) para apreender as categorias de análise de entrevistas e questionários obtidos com dezenove professores, quatro coordenadores pedagógicos e dois diretores escolares, tendo com pré - requisito a permanência mínima de dois anos letivos na instituição. Os sujeitos da pesquisa apresentam um perfil com formação superior e atualização constante. As categorias destacam a importância das atribuições do coordenador pedagógico como formador e parceiro do professor nas ações educacionais. As implicações da formação no contexto escolar em uma escola de tempo integral, escola em tempo integral para o discente e docente, o que contribui para formação integral do aluno e do professor. E o acúmulo de atribuições do coordenador pedagógico emergiu durante as entrevistas, sendo este um grande desafio a ser superado na organização da escola. As implicações da coordenação pedagógica na representação dos sujeitos apontam que o coordenador pedagógico deve ser o ator que promove a formação pedagógica do docente, mas ainda é preciso mudanças no contexto escolar, para que de fato esse profissional desempenhe essa ação.

Palavras – chave: Coordenação pedagógica; escola de tempo integral; formação no contexto escolar.

ABSTRACT

The thesis deals with the specificity of pedagogical coordination for full-time school. It is contextualized in a full-time municipal school in the municipality of Campo Grande - MS, that is, in the school context where the coordinators' action takes place in front of the teachers, who are the main actors of the action of teaching and learning. Defends the need for ongoing training as articulated work and promoted by the pedagogical coordinator during working hours through HTPA and HTPC. The qualitative methodology uses the Content Analysis (BARDIN, 2011, and FRANCO 2008) to show the categories of analysis of interviews and questionnaires obtained with nineteen teachers, four pedagogical coordinators and two school directors, with a prerequisite for the minimum stay Two years in the institution. The subjects of the research present a profile with higher education and constant updating. The categories emphasize the importance of the attributions of the pedagogical coordinator as teacher trainer and partner in the educational actions. The implications of training in the school context in a full-time school, full-time school for the student and teacher, which contributes to the full education of the student and the teacher. And the accumulation of attributions of the pedagogical coordinator emerged during the interviews, being a great challenge to be overcome in the organization of the school. The implications of pedagogical coordination in the representation of the subjects point out that the pedagogical coordinator must be the actor that promotes the pedagogical formation of the teacher, but still it is necessary changes in the school context, so that in fact this professional performs this action.

Key - words: Pedagogical coordination; Full-time school; Training in the school context.

RESUMEN

La tesis se ocupa de la especificidad de la coordinación pedagógica para la escuela de tiempo completo. Se contextualiza en una escuela municipal de tiempo completo del municipio de Campo Grande - MS, o sea, en el contexto escolar donde ocurre la acción formadora de los coordinadores frente a los profesores, actores principales de la acción de enseñar y aprender. Defiende la necesidad de formación permanente como trabajo articulado y promovido por el coordinador pedagógico durante el horario de trabajo a través de HTPA y HTPC. La metodología de cuño cualitativo utiliza el Análisis de Contenido (BARDIN, 2011, y FRANCO 2008) para deducir las categorías de análisis de entrevistas y cuestionarios obtenidos con diecinueve profesores, cuatro coordinadores pedagógicos y dos directores escolares, teniendo con pre-requisito la permanencia mínima De dos años lectivos en la institución. Los sujetos de la investigación presentan un perfil con formación superior y actualización constante. Las categorías destacan la importancia de las atribuciones del coordinador pedagógico como formador y socio del profesor en las acciones educativas. Las implicaciones de la formación en el contexto escolar en una escuela de tiempo completo, escuela a tiempo completo para el alumnado y docente, lo que contribuye a la formación integral del alumno y del profesor. Y la acumulación de atribuciones del coordinador pedagógico surgió durante las entrevistas, siendo este un gran desafío a ser superado en la organización de la escuela. Las implicaciones de la coordinación pedagógica en la representación de los sujetos apuntan que el coordinador pedagógico debe ser el actor que promueve la formación pedagógica del docente, pero todavía se necesitan cambios en el contexto escolar, para que de hecho ese profesional desempeñe esa acción.

Palabras clave: Coordinación pedagógica; Escuela de tiempo completo; Formación en el contexto escolar.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade da equipe pedagógica da escola municipal de tempo integral de Campo Grande – MS.....	97
Gráfico 2 – Sexo da Equipe Pedagógica da Escola Municipal de Tempo Integral de Campo Grande – MS	97
Gráfico 3 – Equipe Pedagógica que freqüentou a Educação Infantil	98
Gráfico 4 – Equipe Pedagógica que freqüentou a Educação Infantil em Instituição Pública ou Privada	99
Gráfico 5 – Equipe Pedagógica que freqüentou o Ensino das Séries Iniciais em Instituição Pública ou Privada	99
Gráfico 6 – Equipe Pedagógica que freqüentou o Ensino Fundamental dos Anos Finais em Instituição Pública ou Privada	100
Gráfico 7 – Equipe pedagógica que freqüentou o Ensino Médio em Instituição Pública ou Privada	100
Gráfico 8 – Equipe Pedagógica que cursou o Magistério	101
Gráfico 9 – Equipe Pedagógica Licenciada em.....	101
Gráfico 10 – Equipe Pedagógica Pós – Graduada em	102
Gráfico 11 – Equipe Pedagógica que participaram em cursos mediados pela Secretaria de Educação do Município de Campo Grande/MS – SEMED	103
Gráfico 12 – Equipe pedagógica que participaram de Congressos, Seminários, Encontros, entre outros por iniciativa individual	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - número de trabalhos sobre formação continuada na educação	51
Quadro 2 - número de trabalhos referente a formação mediada pelo coordenador	55
Quadro 3 - número de pesquisas sobre a formação continuada que ocorre no contexto escolar	60
Quadro 4 - Categorias e subcategorias.....	103

LISTA DE SIGLAS

AA – Ambiente de Aprendizagem
AAI – Ambiente de Aprendizagem Integrador
ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
AC – Ambiente de Aprendizagem
ACC – Atividade Complementar Curricular
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEE – Centros de Educação Elementar
CIAC – Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente
CIEPs – Centro Integrado de Educação Pública
DEAC – Departamento de Esporte, Arte e Cultura
ETI – Escola de Tempo Integral
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HTPA – Hora do Trabalho Pedagógico Articulado
HTPC – Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI – Hora do Trabalho Pedagógico Individual
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES – Instituição de Ensino Superior
INTEGRAEDUCA- Sistema operacional da Escola de Tempo Integral
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
NTICs – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
NUAC/ETI – Núcleo de Acompanhamento às Escolas de Tempo Integral
OMEP – Organização Mundial para Educação Pré - Escolar
PA – Plano de Aprendizagem
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEHS – Práticas Educativas de Hábitos Sociais
PEP – Plano de Ensino e Pesquisa

PIBIC – Programa de Iniciação Científica

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE – Plano Nacional da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança

PRONAICA – Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

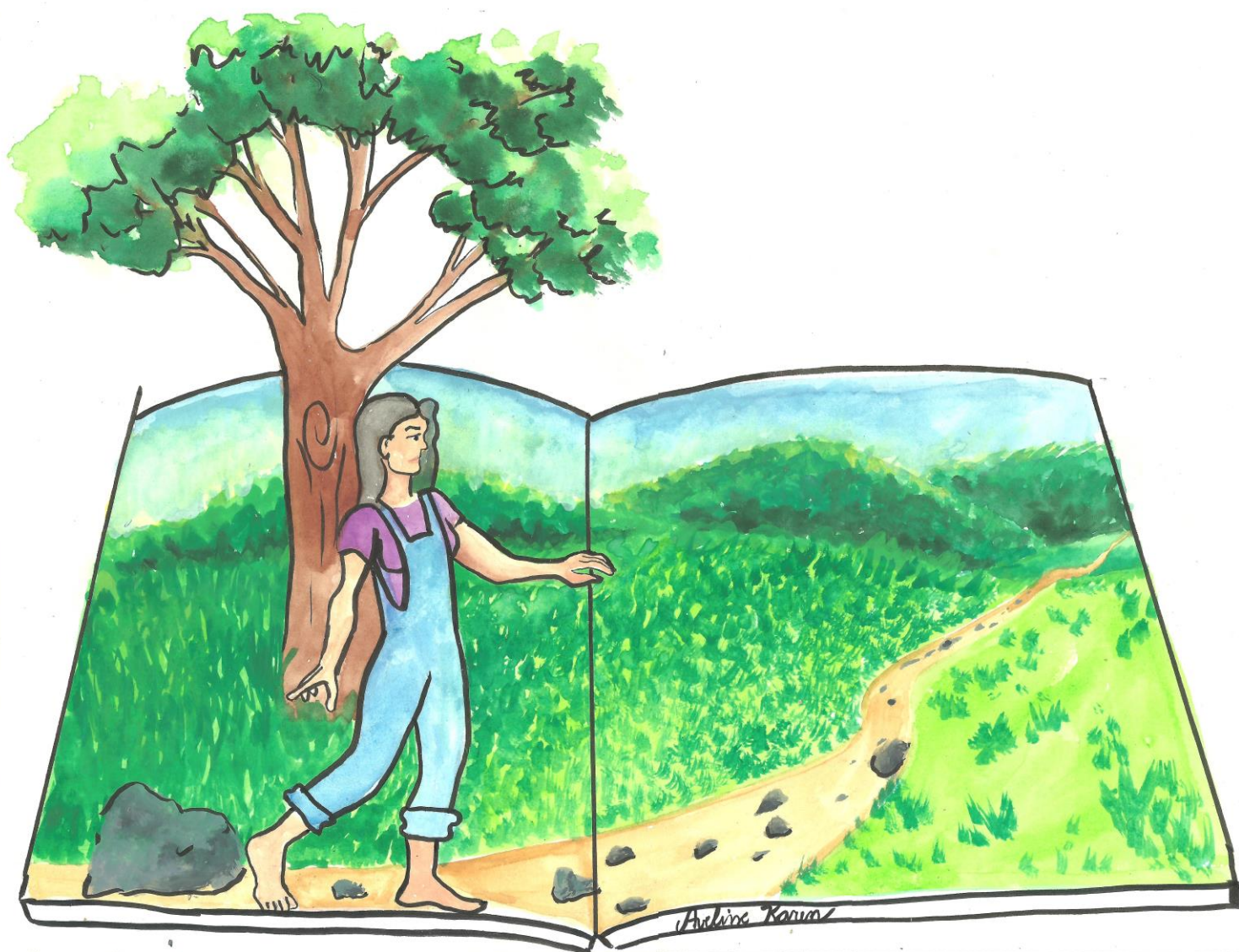
TL – Tempo Livre

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INÍCIO DOS CAMINHOS.....	15
MEU CAMINHO: OS PRIMEIROS PASSOS	19
1.A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E AS PEDRAS DOS CAMINHOS	28
1.1 ESTADO DA ARTE	29
1.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	41
1.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL: DIFERENTES CONCEITOS.....	51
1.3.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL	51
1.3.2 TEMPO INTEGRAL	53
1.4 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DE CAMPO GRANDE - MS	57
1.5 POR ENTRE ESPAÇOS DA GESTÃO: A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	61
1.6 COORDENADOR PEDAGÓGICO: QUAL A IDENTIDADE?	63
1.7 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	67
1.8 FORMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	71
1.9 INTERDISCIPLINARIDADE E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	85
1.10 O CONTEXTO E O TEXTO NA AÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	87
2. CAMINHOS DA PESQUISA	91
2.1 CAMINHO METODOLÓGICO	92
3 SENDAS DO PERCURSO DA COORDENAÇÃO EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DE SEUS ATORES	106
3.1 ESCOLHA DE UM CAMINHO: EDUCAÇÃO.....	107
3.2 PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	119
3.3 FORMAÇÃO OFERECIDA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	122
3.4 ENTRE COORDENAR E ADMINISTRAR	125
5 FINAL DA CAMINHADA... UM RECOMEÇO?.....	127
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICES	143
ANEXOS.....	149



INÍCIO DOS CAMINHOS

Você me pergunta
Aonde eu quero chegar
Se há tantos caminhos na vida
E pouca esperança no ar
E até a gaivota que voa
Já tem seu caminho no ar
O caminho do fogo é a água

O caminho do barco é o porto
O do sengue é o chicote
O caminho do reto é o torto
O caminho do bruxo é a nuvem
O da nuvem é o espaço
O da luz é o túnel
O caminho da fera é o laço
O caminho da mão é o punhal
O do santo é o deserto
O do carro é o sinal
O do errado é o certo
O caminho do verde é o cinzento
O do amor é o destino
O do sexto é o cento,
O caminho do velho é o menino
O da água é a sede
O caminho do frio é o inverno
O do peixe é a rede
O do pio é o inferno
O caminho do risco é o sucesso
O do acaso é a sorte
O da dor é o amigo
O caminho da vida é a morte!

“E você ainda me pergunta:
Aonde é que eu quero chegar,
Se há tantos caminhos na vida
E pouquíssima esperança no ar!
E até a gaiivota que voa
Já tem seu caminho no ar!”

O caminho do risco é o sucesso
O acaso é a sorte

O da dor é amigo
O caminho da vida é a morte!
Raul Seixas

Onde queremos chegar ao se propor cursar um programa de doutorado? Que caminho seguir para construir esse trabalho?

Seguindo a música de Seixas, o caminho do Doutorado é a Tese, mas não é simples assim, é um caminho e como escolher? “Se há tantos caminhos na vida”. Escolher o caminho do Doutorado exigiu transformar a Estrada da família e uma pequena rua sem saída, exigiu transformar a estrada dos amigos em uma curta rua sem asfalto, exigiu transformar a avenida do serviço em um beco. Todo esse caminho é um risco que se espera o sucesso. O sucesso de realização pessoal, o sucesso de uma pesquisadora, o sucesso de professora, o sucesso de contribuir com a construção do conhecimento, o sucesso em encontrar algumas respostas pessoais com os meus pares “os professores coordenadores pedagógicos”

Essa Tese foi construída assim, subindo ruas, descendo ladeiras, correndo na estrada, parando no barranco, fazendo a curva, andando na reta e por muitas vezes paramos em uma encruzilhada, em uma rotatória, em uma bifurcação precisando escolher novamente que caminho seguir.

E o que levou enfrentar esse caminho? Analisar como ocorre a caminhada de um Coordenador Pedagógico, em que momentos ele corre, em que momento ele anda e quais instrumentos ele utiliza, como ele utiliza esses instrumentos nessa jornada formativa do docente, e mais como esse percurso contribui nas ações dos professores na escola, voltando a música de Seixas: o Caminho do Coordenador Pedagógico é a Formação Continuada.

Como pesquisadora, coordenadora pedagógica e integrante do grupo gestor da escola de tempo integral composto pela coordenação pedagógica, diretor e diretor adjunto muitas indagações foram surgindo sobre o caminho desse profissional no ambiente escolar. Se o Caminho do Coordenador Pedagógico é a Formação Continuada por que ele não promove essa formação? Porque a formação continuada promovida não motiva os docentes? Quais as condições que os coordenadores pedagógicos têm para preparar a formação no contexto da escola? Qual a formação que os coordenadores têm

para formar os professores? Como o coordenador vem desenvolvendo a formação permanente de seus professores? O coordenador pedagógico tem clareza de sua função frente à formação permanente de seus docentes? É possível mediar o processo formativo no contexto escolar? Quais as condições necessárias para estabilidade da formação permanente no local de trabalho? O que implica o Coordenador Pedagógico formar seus professores? Esse processo formativo contribui ou não na formação desses docentes? Qual é o tempo e espaço para formação dos educadores no contexto da escola? Por ser uma escola de tempo integral ela garante tempo e espaço de formação? A escola de tempo integral tem algum diferencial? Qual a parceria da SEMED e da gestão nesse processo formativo?

Nesse sentido, compreendemos que as ações da gestão escolar devem ser consideradas como afirma Mello “gestão escolar vai além de planejar, coordenar, dirigir e avaliar, pois implica saberes e conhecimentos individuais e coletivos permanentemente renovados para o enfrentamento dos desafios cotidianos” (MELLO, 2012, p.19)

Mas como caminhei até aqui?



MEU CAMINHO: OS PRIMEIROS PASSOS

Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas

Campos, construções
Caminhando e cantando
E seguindo a canção

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer...
Geraldo Vandré

Os meus primeiros passos iniciam assim, o Brasil no final da ditadura militar, cresci escutando essa canção e assim tentávamos caminhar e cantar. Essa caminhada começou com a vinda dos meu bisavô e minha bisavó do Japão para o Brasil, nascidos dentro do navio. Nesse movimento iniciou as colônias japonesas, com seus costumes, culturas e tradições, o que não foi positivo para minha mãe ao escolher um brasileiro para caminhar sua vida a dois, ao escolher esse caminho ela foi obrigada abrir mão de todos das relações familiares.

O caminho que ela escolheu, mas uma vez não deu certo, o relacionamento acabou e ela ficou com uma filha brasileira e sozinha. Naquele período sem trabalho, sem estudo, sem apoio, sem família, sem herança, sem provedor, mas ela seguiu caminhando e cantando.

Para superar todo esse contexto apenas haveria uma saída, apenas um caminho: o estudo, a escola, a formação, para ela? Não. Para ela não dava mais tempo, mas para a filha sim. Então caminhei e cantei na escola a canção que eu seguia era e é a escola, a educação.

Durante toda a infância me preparei para o grande dia: o primeiro dia na escola. Escolher a lancheira, a mochila, os cadernos (propaganda política), lápis, borracha de preferência com cheirinho de tutti – frutti, tênis conga e as fitas para prender o cabelo. A vaga na escola pública apenas era possível com influência (que não tínhamos) ou fila que se passava dias nela (como trabalhar e ficar na fila).

Iniciamos cantando por conseguir essa vaga, mas a permanência não foi fácil. Precisava comprar uniforme, cartilha, caderno, uniforme, lanche, material para trabalho, folha com pauta, caderno de caligrafia... Seguimos caminhando e cantando.

Ingressei no Pré na Escola Estadual Lúcia Martins Coelho, área central. A professora era linda e sensível, cabelos louros bem penteados. Adorava dançar nas festas, o recreio era incrível, e adorava o lanche. Lembro a primeira vez que peguei em um pincel, fiquei maravilhada, hipnotizada com aquele instrumento na mão, o ano terminou com a formatura, com beca, cerimônia no paço municipal com direito à fotografia.

Próximo ano. Alfabetização na primeira série, adorava fazer caligrafia, mas odiava a chamada oral. Segunda série a sala no segundo andar, era um sonho subir as escadas e assim continue nessa escola até a sétima série, um ano perdido de greve. Nesse período, com muitas dificuldades resolvemos buscar uma nova caminhada no Japão. Paramos tudo para organizar essa mudança. Após dois anos organizando a documentação fomos ao Japão, movimento de kaseguis¹.

Após dois anos eu retornei ao Brasil e concluí o Ensino Fundamental e Médio, adquiri minha residência, fiz curso de línguas, curso de computação, decidi fazer uma faculdade. Como muitos dos brasileiros queria o curso de Medicina, mas vi que não teria condições financeiras para garantir a permanência e a conclusão desse curso. Nesse período me casei com um de kaseguis, tive a minha filha no Japão, resolvi retornar ao Brasil novamente e estudar.

Nesse período fui escolher uma escola para minha filha que estava com um ano e alguns meses, ao conhecer uma creche da prefeitura, decidi me tornar professora, pois queria mudar aquela realidade (o Ceinf continua do mesmo jeito, no mesmo lugar). Para trabalhar e mudar a realidade do Ceinf precisava cursar Pedagogia ou o Magistério, na cidade ainda havia alguns cursos oferecidos no Ensino Médio para atuar na sala de aula.

Decidi pela licenciatura e cursei na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Já no primeiro bimestre do curso me sentia como peixe fora d'água, a maioria dos acadêmicos já conheciam Piaget, Montessori, Paulo Freire. E eu me perguntava, em qual revista Veja eles leram essas pessoas (revista veja era leitura obrigatória para passar nos vestibulares). Com essa dificuldade percebi que precisava estudar mais do que era oferecido nas aulas, então participei do Labinter, estágio remunerado na creche da UCDB e paralelamente sob orientação da Professora Claudia de Lima comecei o PIBIC – Programa de Iniciação Científica. O contato com a pesquisa e com vinte horas

¹ Termo utilizado para qualquer pessoa que deixa sua terra natal para trabalhar, temporariamente, em outra região.

semanais passava todas as tardes no Programa envolvida com grupo de pesquisa. Fazia coleta de dados, palestras, seminários e apresentação de trabalho. Isso me estimulou a pesquisa para a minha caminhada profissional e andar pela escola pública nem em sonho (Escola feia, sem estrutura física, sucateada, onde tudo falta). Passei acreditar em uma nova caminhada, se antes eu queria mudar diretamente a realidade dos Ceinfs, nesse momento eu queria a mudança, por meio de outro caminho: a pesquisa.

Depois de concluir o Curso de Pedagogia, fiz a seleção para ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB e fui aprovada. Desisti e retornei ao Japão com uma filha pequena e o marido na época que permanecia naquele país. Trabalhei em uma escola no Japão para brasileiros, com mensalidades caras, com horários para atender as necessidades dos pais, em casa adaptada, alimentação que seguia os costumes dos brasileiros, seguíamos as apostilas do sistema objetivo, atendíamos filhos de estrangeiros que não se habituavam com as escolas japonesas, por questão de horário ou do próprio sistema.

Minha filha cursou o primeiro ano na escola japonesa (Shougaku) em que pude acompanhar o sistema japonês de ensino. Ela frequentou uma sala de aula com quarenta alunos e me perguntava todos os dias como aquela professora conseguia alfabetizar todas aquelas crianças. A média da carga horária variava em mais ou menos seis horas diárias. Toda sexta-feira a escola mandava os horários e as atividades da próxima semana. Ela tinha horário de entrada, mas não tinha de saída, mas não passava das 15h.

Levar o filho na escola era proibido, cada setor próximo a escola tinha um responsável em acompanhar um grupo de alunos até a instituição. Próximo a escola ela era recebida pelo diretor, coordenador, bibliotecário, professores e a comunidade escolar. As dificuldades com a língua e a aprendizagem não era responsabilidade apenas da professora, era de todos. Cada dia ela tinha um momento de estudo com outros segmentos da escola, ela teve aula com o diretor, a bibliotecária e até a nossa vizinha.

Na escola ela tinha momentos dedicados a limpeza, cuidado com as plantas e ambiente escolar e ainda era responsável por cuidar dos coelhos. Antes do término do ano letivo retornamos ao Brasil.

No Brasil fiz novamente a seleção do Mestrado na UCDB, aprovada. Paralelamente fiz Pós-Graduação em Psicopedagogia e depois cursei Gestão Escolar. Durante o Mestrado estudei com duas colegas que faziam parte do projeto das escolas de tempo integral do município de Campo Grande – MS, uma minha veterana no

Programa; Professora Rosangela e a outra minha caloura a Especialista Lohanna que convidaram - me apenas para ajudar na implantação da proposta, um período curto, como na música não dava para esperar acontecer.

Com esse convite, no período de tempo curto, iniciei um novo caminho e considerando a música de Seixas o caminho do professor é a escola. Paralelamente conclui o mestrado fiz o concurso para professor com carga horário de vinte horas do município de Campo Grande – MS. Com muitos receios, e com propósito apenas de verificar os conhecimentos, fui aprovada. Sem esperanças para continuar na escola de tempo integral, pois para compor o quadro de professor dessa instituição seria necessários requisitos que não tinha, tais como: concurso quarenta horas, concluído o estágio probatório, passar pela seleção rigorosa da SEMED, entrevista com o grupo gestor das duas escolas. Havia uma lista de professores aprovados esperando para ser chamados e ainda compreender a organização e o projeto pedagógico da escola, saber planejar partindo de uma problematização e utilizando os ambientes de aprendizagem.

Então, eu não gostaria de traçar caminhada em outra escola. Cheguei a pensar em desistir do concurso se tivesse que lotar em outra instituição.

Continuei na escola e foi possível lotar meu concurso na ETI. Nesse momento a escola de tempo integral já assustava os professores, longe do centro da cidade, a carga horária de planejamento diferenciado passou a ser uma realidade para as outras escolas, apenas uma hora de almoço. O salário que seria um diferencial para atuar na ETI, já não existia nem diálogo sobre com o prefeito, exigência de um planejamento impecável, acompanhamento sistemático por uma equipe da SEMED, benefícios para atuar nessa escola já não existia mais.

Depois de um ano atuando como professora do terceiro ano fui convidada para fazer parte do grupo gestor no ano de 2010. A mais nova coordenadora do 4º e 5º anos da escola de tempo integral. Iniciei essa jornada, com muitas pedrinhas no caminho. Primeiro os desafios pedagógicos foram muitos. Eu me preparei para atuar com e na educação infantil, pois, minha experiência era com a infância, teoria e prática para atuar com os pequenos. Coordenar o pedagógico desse grupo exigiu muitas pesquisas, discussão, reflexão, apoio da direção, diálogo com os professores, suporte da SEMED.

Segundo desafio compreender que mesmo sendo escola, trabalhando com a educação existia muita diferença na estrada do ensino público e o ensino privado.

Terceiro impasse, ser e atuar como docente exige passos delicados em uma rua, mas ser professora e atuar como coordenadora exige passos longos em uma avenida com muitas bifurcações. Mas no fim desse caminho precisamos chegar em um único lugar, garantir a aprendizagem das crianças, desses alunos.

Quarto impasse, organizar a formação desses docentes. No início a formação que ocorria na escola tinha o suporte da SEMED, esse suporte foi diminuindo e a escola passou a organizar esse momento.

Para encontrar algumas respostas e discutir sobre o papel do coordenador cursei paralelamente duas Pós – Graduação em Coordenação Pedagógica, uma pela UFMS e pelo IES essa oferecida pela SEMED. Acreditando que o espaço de formação estava em um caminho positivo, realizei as duas monografias investigando essa questão na escola. A primeira analisando apenas o espaço de formação do grupo que atuava e a segunda e foi realizada em grupo (uma coordenadora da escola e a diretora pedagógica), onde analisamos o espaço e o tempo de formação no contexto da escola. O resultado foi uma surpresa, pois acreditávamos estar trilhando o melhor caminho, para um número significativo de professores esse não era um caminho razoável. Todas aquelas questões e insatisfações dos docentes caminharam comigo.

E os impasses continuaram, fui coordenar o grupo de Artes da Escola, nessa estrada não poderia ter um túnel maior, comprido e escuro, escolhi uma bifurcação no meu caminho. E no início desse percurso me perdi, chorei, cai, levantei, mas aprendi que cada um tem um meio de locomoção.

Então, tive professores que caminhavam, outros que corriam, uns usavam uma linda bicicleta, outros com um pouco mais de rapidez usavam motocicleta, tinha aqueles que realizaram o percurso de carro e encontrei os que gostavam de caminhão, trator, avião e até um jato. Aqui cada um tinha seu tempo que não é o meu tempo, que não é o da SEMED, e não é o tempo da escola, como fazer para um grupo chegar no horário marcado?

Então, os docentes que caminham e corriam tinham seu estilo atlético, os instrumentos utilizados nessa estrada eram tênis, uns usavam boné e garrafa d'água e outro apenas protetor solar. Tinha aquele que dançava, o outro cantava, tinha aquele que ainda fotografava a paisagem e o outro imitava todos. Aqui cada um tinha sua especificidade, sua área, como fazer para todo o grupo chegar no seu destino?

Então, teve um moreninho que adorava cantar, começou andando, depois ele trocou o sapato pelo tênis e começou a correr. Ele percebeu que poderia usar a bicicleta na descida. Preferiu subir o morro de carro batendo as latas. Foi de avião para realizar um sonho: um coral, uma orquestra. E chegou na lua com sua música, com seus pupilos.

Então, teve uma menininha doce e sensível, mas gostava mesmo de correr. Essa pintou e bordou. No caminho ela pintou os muros com os artistas, capturou todos com sua câmera fotográfica, ainda subiu o morro encontrou os índios, desse encontro foram construídos lindos vasos e travessas, tudo de argila do morro. Aprendeu a dançar com os negros, com a tecnologia, com os pares. Ela chegou no céu e está construindo uma nova constelação.

Então, chegou um menino, meigo perdido que vivia com os clássicos. Junto com as princesas ele construiu sua jornada com o cavalo branco, com a carruagem e no caminho ele dançou com os sete anões, interpretou com a bela e a fera, pintou as bruxas com caneta preta e esparramou a primavera.

Então, chegou um menino educado, sistemático, organizado, cabelo sempre penteadinho, chegou o músico, radialista e com suas primeiras pinceladas tocou e marchou na rua e para surpresa de todos. Olha a fanfarra!!! Subindo a avenida, entrando no asilo, saindo da escola caminhando para o mundo. E assim ele continuou batendo o tambor, tocando a bateria.

Então, menino mudo, no caminho indo para escola ele quase não falava, mas era afetuoso e carinhoso, sempre mudo. Ajudou um cego atravessar a rua, deu o pincel na mão de um autista e realizou – se, pintaram a tela, uma apenas? Não. Uma exposição.

Então, ainda aprendi muito com outros meninos e outras meninas, tive muitas certezas e depois viraram incertezas, errei várias vezes tentando acertar, acertei algumas vezes sem querer.

Então, eu contei com uma garotinha, loirinha da bochecha rosada. Ela corava a bochecha e tom rosa mudava conforme caminhávamos. Quando eu corria muito, ela pedia, diminui a velocidade. Quando eu estacionava, a bochecha rosa ficava quase vermelha e ela dizia ande, ande. E no caminho ela me alimentou com conhecimento, ela me hidratou, pois tinha sede educação, segurou minha mão quando eu tropecei e nessa caminhada vi uma luz no fim do túnel e quando cheguei no final vi uma linda paisagem.

Uma escola, mas não era como as outras, ela tinha vida, ela tinha cor, ela era grande, a ponto de se perder. Os muros, mas pareciam uma galeria de arte. Eu escutava

as crianças cantando, os professores também. Tinha jovens fazendo som com as latas e tinha aqueles que tocavam lindos instrumentos. Na quadra meninos e meninas jogavam bola. No bosque tinha um menino em cima da árvore e outros correndo. Vi uma menina plantando alface na horta. Tinha um grupo de professor lendo, outro pesquisando em seus notebooks e outros interagindo no palco. E o mais encantador foi fotografar essa cena, o registro da educação integral do desenvolvimento integral do ser humano.

O interesse por essa problemática iniciou dessa jornada, com esses meninos e meninas. Na busca de encontrar respostas para um processo formativo que de fato irá contribuir na caminhada desses docentes. O espaço para a formação já existe nessa realidade, o tempo para essa formação também. E a formação de todas as sextas – feiras contribui para a formação desses professores? Em uma escola que atende alunos e lotam professores em tempo integral garante uma formação diferenciada?

Dessa maneira, esta pesquisa procurou verificar o problema e levantar discussões que permitirão a compreensão sobre a formação no contexto escolar e teve como Objetivo Geral analisar a formação no contexto escolar promovida pelo coordenador pedagógico que ocorre na escola durante o horário de trabalho pedagógico articulado – HTPA e horário de trabalho pedagógico coletivo – HTPC.

E como objetivos específicos, estudar a proposta da escola em tempo integral especificamente o horário de trabalho pedagógico articulado – HTPA e horário de trabalho pedagógico coletivo –HTPC; analisar o perfil dos coordenadores pedagógicos e direção escolar; descrever o modelo de formação permanente que vem ocorrendo na escola durante horário de trabalho pedagógico articulado – HTPA e o horário de trabalho pedagógico coletivo – HTPC no período de 2009 a 2016; pesquisar como os coordenadores pedagógicos compreendem a formação na escola; investigar a concepção dos professores sobre a formação continuada; pesquisar as implicações do processo formativo aos professores no horário de trabalho pedagógico coletivo – HTPC, com os professores e coordenadores da escola.

A pesquisa foi realizada com 19 professores, 4 coordenadores pedagógicos e 2 diretores escolares.

O trabalho está organizado em três capítulos, os quais têm a intenção de resgatar a história da escola de tempo integral, o papel do coordenador pedagógico como formador e a escola como espaço de formação dos professores, bem como apresentar os

procedimentos e instrumentos da pesquisa e as análises dos dados coletados. Os capítulos estão organizados da seguinte maneira:

O capítulo 1 intitulado “A Escola de Tempo Integral e as Pedras dos Caminhos” tem como objetivo mostrar o percurso desta proposta no Brasil a partir das ideias de Anízio Teixeira e Darcy Ribeiro. As tentativas de implantação de escolas de tempo integral os diferentes conceitos de Educação Integral e Tempo Integral. O trabalho do Coordenador Pedagógico no contexto escolar é apresentado neste momento se mostra a necessidade desse profissional como um formador dos docentes na escola, bem como os projetos e a organização da formação no contexto escolar da escola de tempo integral do município de Campo Grande – MS. A partir dos estudos de Imbernón (2010) e Marcelo Garcia (1999) esse modelo de formação é o que garante uma mudança na prática pedagógica do professor.

Já o capítulo 2 intitulado “Caminhos da Pesquisa” descreve o percurso da pesquisa, os objetivos, a escolha dos participantes e seu perfil dos participantes da pesquisa.

E o terceiro capítulo “Sendas do Percurso da Coordenação em Escola de Tempo Integral na Perspectiva de Seus Atores” apresenta o perfil dos participantes da pesquisa e as categorias de análise, dentre elas estão: o papel do coordenador pedagógico; formação oferecida na escola de tempo integral e entre coordenar e administrar.



CAPÍTULO I

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E AS PEDRAS DOS CAMINHOS

*No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.*

Carlos Drummond de Andrade

No caminho para construção dessa Tese encontramos muitas pedras, pedrinhas, rochas, pedregulho, pedrisco. De algumas podemos desviar, outras podemos pular e ainda tem aquelas que derrubam, mas todas elas serviram para vencer os obstáculos em cada etapa desse trabalho.

Ao me deparar com muitas pedras recorri a minha orientadora. Já as pedrinhas me fizeram refletir. Ao encontrar a rocha procurei teóricos. Os pedregulhos esses me levaram aos documentos e quando tropecei nos pedriscos, levantei cambaleando e voltei para pesquisa, para escrita, para reflexão.

Ao me deparar com a Rocha busquei nos teóricos o alicerce para o início dessa caminhada e como ponto de partida apresentamos o Estado da Arte.

Neste capítulo buscamos apresentar o referencial teórico para compreender os caminhos da escola de tempo integral, bem como os conceitos de educação integral e escola de tempo integral. O contexto da escola de tempo integral no município de Campo Grande – MS são abordados. Entre os espaços de uma gestão escolar discutimos o papel e a função do coordenador pedagógico frente ao processo formativo no contexto escolar e a Interdisciplinaridade.

1.1 ESTADO DA ARTE

Quando comecei a caminhar a trilha da pesquisa ou melhor do projeto inicial quis abraçar o mundo, queria algo que talvez demoraria uma vida toda para concluir, e sua orientadora te questiona, mas qual é sua tese? Um professor te pergunta, já fez o Estado da Arte, o Estado do Conhecimento? Eu queria alcançar as estrelas, mas não era uma única estrela, eram todas. Eu queria entrevistar todos os coordenadores, professores e diretores da escola de tempo integral do município de Campo Grande – MS.

Encontrei o primeiro desvio, desconhecer a produção acadêmica do objeto de pesquisa. O primeiro obstáculo mapear nos bancos de dados as produções sobre a intenção da pesquisa. Segundo obstáculo selecionar as produções. Terceiro obstáculo analisar as Teses e Dissertações selecionadas no Banco de Dados. E a bifurcação foi o momento decisivo para escolher a direção do caminho, definir o problema da pesquisa. E mesmo depois de tanta certeza aparece as incertezas, aparece as falsas sinalizações e

para amenizar esse momento solitário é preciso realizar uma análise crítica sobre o tema que segue apresentado, como Estado da Arte, Estado do Conhecimento.

O Estado da Arte e do Conhecimento, é de suma importância, por proporcionar uma investigação aprofundada sobre o objeto que será pesquisado, contribuindo com o pesquisador, pois questiona suas próprias certezas e verdades e provoca uma reflexão mais crítica e pontual sobre a pesquisa causando outras dúvidas, incertezas, indagações, desconstrução de muitos conceitos, e conseqüentemente o começo de uma reconstrução, sobre o objeto de pesquisa.

Magda Soares (2000) ainda ressalta que as pesquisas com delineamento de estado da arte ou estado do conhecimento não devem ter um ponto de chegada:

E sim serem construídas continuamente caracterizando os caminhos traçados por uma determinada área da ciência. Esse tipo de pesquisa constrói-se ao longo do tempo, devendo ser permanente, pois cada período investigado tem características próprias, tanto em questões metodológicas como quanto ao referencial teórico adotado. (SOARES, 2000, p.15)

Acreditando na importância em analisar o conhecimento produzido na academia e tendo como objeto de pesquisa a formação continuada mediada pelo coordenador pedagógico de uma escola de tempo integral do município de Campo Grande – MS, foi realizada uma busca quantitativa no banco de dados da biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações.

A busca para realizar o estado do conhecimento ocorreu na ferramenta procura básica utilizando como palavras – chave: coordenação pedagógica; formação de professores; escola de tempo de integral, não tendo nenhum resultado encontrado. Na segunda busca as palavras – chaves utilizadas foram: coordenação pedagógica e formação docente o que resultou em 581 resultados, inicialmente optou-se por uma busca mais abrangente, a partir do título da produção acadêmica. Ao analisar os resultados encontrados verificou-se que a palavra de acesso escolhida foi extremamente ampla, o que resultou numa quantidade imensa de trabalhos na área, oriundos das mais variadas ciências e etapas de ensino.

Desse resultado foi realizada uma primeira análise a partir dos títulos, considerando a referência à formação mediada pelo coordenador pedagógico resultando assim, em 84 trabalhos. O quadro está dividido em: Tese ou Dissertação, área,

Universidade e quantidade de trabalhos apresentados pelas respectivas universidades, conforme segue quadro abaixo:

Quadro 1: número de trabalhos sobre formação continuada na educação

D/T	Área	Universidade	Total	
D	Formação continuada ensino fundamental	PUCSP	2	
D		Metodista de SP	1	
T		Universidade Estadual de Campinas	2	
D		PUCRS	1	
D		Universidade Católica de Goiás	1	
D		PUCSP	4	
D		USP	2	
T		UFBA	1	
D		Universidade Católica de Brasília	1	
D		UFRN	1	
D		Universidade cidade de São Paulo	1	
D		Coordenador Pedagógico/ Ensino Médio	Metodista de SP	1
D		Coordenador Pedagógico/ Educação Infantil	Metodista de SP	1
D	UNOESTE		1	
D	PUCSP		1	
D	UFMS		1	
T	UFMS		1	
D	Papel do coordenador pedagógico	UCDB	1	
D		Metodista de SP	1	
T	Formação universitária para coordenador pedagógico	PUC – SP	1	
D	Políticas para formação continuada	Metodista de SP	1	
T		UNICAMP	1	
D		UCDB	1	
D		UNINOVE	1	
D		UFRN	2	
D	Reflexão teórica sobre o papel e ou função do coordenador pedagógico	USP	1	
D		UCDB	1	
D		UFRN	1	
D		UNINOVE	1	
D		UFRGS	1	
D	Coordenador Pedagógico/ Educação Profissional	Universidade Católica de Santos	1	
T	Coordenador pedagógico para formação de grupo em diferente contexto	Universidade Estadual de Campinas	1	
T		PUCSP	1	
D		UFPA	2	
D		UFMA	1	
D		UFV	1	
D		UFRGS	1	
D		UNIVATES	1	

D		USP	1
D		USP	1
D		Universidade Católica de Brasília	1
D		UFBA	1
T		UFMG	1
D		USP	1
D		UNB	1
T		UFMS	1
D		UFPB	1
D		UFU	1
D	Coordenador pedagógico/ Matemática	PUC – SP	2
T		UFG	1
T	Coordenador pedagógico/ Química	UFG	1
T	Coordenador pedagógico/ Física	UFG	1
D	Coordenador pedagógico/ Literatura	UFPB	1
D	Coordenador pedagógico/ Ciências	UNB	1
D	Coordenador pedagógico/ Biologia	Universidade Estadual de Ponta Grossa	1
D	Coordenador Pedagógico/ alfabetização	PUC – SP	1
D	Coordenador Pedagógico/ Educação Física	UFPB	1
D	Coordenador	PUC-SP	2
D	Pedagógico/tecnologia	UFRN	1
D		UFSCAR	1
D		Universidade do Estado de Santa Catarina	1
D		UFSCAR	1
D		UNISINOS	1
D		Fundação Universidade Estadual do Ceará	1
D		Universidade Tuiuti do Paraná	1
T	Coordenador	UFRN	1
D	Pedagógico/EJA	Universidade Católica Rio de Janeiro	1
D	Coordenador Pedagógico/ educação especial	PUCSP	1
D		UFRN	1
D		UFRN	1
D	Coordenador Pedagógico/ Coordenador Pedagógico	PUCSP	2
D	Coordenador Pedagógico/ Alfabetização	UFV	1
D		Universidade Católica de Goiás	1

Fonte: próprio autor

A partir desse quadro foram analisados todos os resumos para verificar os objetos, os objetivos, a metodologia, e o referencial teórico utilizado, o que resultou em 34 trabalhos, que tem relação com a formação docente, mediada pelo coordenador pedagógico, conforme segue o quadro abaixo.

Quadro 2: número de trabalhos referente a formação mediada pelo coordenador

Nº	Tipo	Ano	Universidade	Autor	Título
01	D	2013	PUC-SP	Andréa Ramires Alves	Contribuições da coordenação pedagógica para formação continuada de professores do ensino fundamental I na Área de Matemática
02	D	2012	UCDB	Leni Aparecida Souto Miziara	A coordenação pedagógica e a práxis docente
03	D	2011	PUC-SP	Silvana Aparecida Santana Tamassia	A ação da coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores do ensino fundamental I: desafios e possibilidades
04	D	2012	UMESP	Adalberto Silva	O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores
05	D	2012	PUC-RS	Grasiela Zimmer Vogt	Reunião pedagógica: a formação continuada no espaço escolar
06	T	2013	UNICAMP	Cláudia a Roberta Ferreira	Labirinto de perguntas: reflexões sobre a formação de professores e a partir da escola
07	D	2012	PUC-SP	Luciana Andréa Afonso Sigalla	De profissional a profissional – professor: contribuições para a formação de professores universitários da área de administração
08	T	2006	UNICAMP	Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha	Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas
09	T	2008	PUC-SP	Martha Maria Prata Linhares	Arte na formação pedagógica de professores do ensino superior
10	T	2010	USP	Elisabete Ferreira Esteves Campos	A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates
11	D	2008	UCG	Maria de Fátima Bastos	Formação em exercício profissional de docentes dos anos

					iniciais do ensino fundamental: relações entre projeto do curso de pedagogia da LPP/UEG e a prática pedagógica observada na escola
12	T	2009	USP	Zeila Miranda Ferreira	Prática pedagógica do professor – tutor em educação a distância no curso veredas – formação superior de Professores
13	D	2009	UCB	Simone Leal Souza Coité	A formação continuada do professor e a contribuição do coordenador pedagógico: uma reflexão sobre a prática
14	T	2010	USP	Elisabete Ferreira Esteves Campos	A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates
15	D	2014	UNINOVE	Ronaldo Lasakoswitsck	O professor coordenador: da legislação à ação
16	D	2012	UMESP	Josania de Lourdes Icantarino Rey	Coordenadores pedagógicos: formadores de professores ou supervisores de ações político-pedagógicas da escola?
17	D	2006	UNB	Elias Batista dos Santos	Formação contínua do professor de ciências: pesquisa colaborativa na construção de uma proposta de coordenação pedagógica reflexiva
18	D	2010	UNOESTE	Reinaldo Ortiz de Souza	O cotidiano escolar do professor coordenador: o diálogo entre teoria e prática
19	D	2013	UFRN	Edneide da Conceição Bezerra	A tecitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização
20	T	2011	UFPB	Maria Eleni Henrique da Silva	A formação permanente relacional na Educação Física Escolar
21	D	2013	UCB	Marília Lima Cabral	O gestor escolar e o Progestão – DF: os reflexos da formação continuada na aprendizagem dos alunos
22	D	2010	UNOESTE	Marley Eloisa Gonçalves Antunes	A coordenação pedagógica e as contribuições para a formação de professores alfabetizadores
23	D	2010	UFMG	Debora Maria Rodrigues Cantaruti de Carvalho	A coordenação pedagógica: do imaginário dos alunos do curso de pedagogia da UFMG à atuação deste profissional
24	D	2013	UNOESTE	Ana Cláudia	Coordenação pedagógica na

				Bonachini Mendes	educação infantil do município de Araçatuba: perspectivas, desafios e a formação da identidade profissional
25	D	2008	UNINOVE	Ivã Evangelista Barreto Bertunes	A coordenação pedagógica e os delineamentos da secretaria da educação do estado de São Paulo, desde sua criação
26	D	2013	Universidade cidade de São Paulo	Rita de Cássia Carvalheiro Micheletti	O professor coordenador: suas atribuições legais e o trabalho junto à equipe docente
28	D	2007	UNOESTE	Luzia de Lourdes Caseiro	A atuação do professor coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional dos docentes
29	T	2004	UFSCAR	Roberta Bezerra de Menezes Reiff-Lourenço	Aprendizagem da docência possibilitada pela mediação de um processo de coordenação pedagógica construtivo-cobaborativo, tendo a TV comercial como suporte para a formação de cidadãos críticos
30	D	2010	UFRN	Andréa Silva do Nascimento	A ação do coordenador pedagógico e as suas contribuições a vivência compreensiva sob a perspectiva conscienciológica
31	T	2009	USP	Isaneide Domingues	O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola
32	D	2013	UFRN	Soraya Souza de Andrade	Prática de coordenação pedagógica e concepções acerca da atuação em psicologia escolar: desvendando um contexto, repensando caminhos
33	D	2008	UMESP	Silvia Cristina Pantano dos Santos	A coordenação pedagógica no ensino médio: acompanhar o trabalho pedagógico ou apagar incêndios?
34	D	2007	PUCSP	Luciana Breda	Interação assíncrona entre professores e coordenação: espaço on-line para formação em serviço
35	T	2016	UFMS	Anízia Aparecida Nunes Luz	Gestão em centros de Educação Infantil: Políticas e Práticas
36	D	2009	UFMS	Anízia Aparecida Nunes Luz	Supervisão Escolar: a história, o processo de formação e a construção da identidade

Fonte: próprio autor

A partir da análise desse quadro é possível perceber que é preciso realizar pesquisas sobre esse tema, pois há um número considerável de coordenadores nas escolas, principalmente na rede pública de ensino, que devem mediar a formação permanente dos professores.

Outro ponto importante é observar que existem pesquisas em todos os níveis de ensino que vão desde a educação infantil, fundamental e médio chegando ao ensino superior.

Quadro 3: número de pesquisas sobre a formação continuada que ocorre no contexto escolar

Nº	Tipo	Ano	Universidade	Autor	Título
01	D	2012	UCDB	Leni Aparecida Souto Miziara	A coordenação pedagógica e a práxis docente
02	D	2011	PUC-SP	Silvana Aparecida Santana Tamassia	A ação da coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores do ensino fundamental I: desafios e possibilidades
03	D	2012	UMESP	Adalberto Silva	O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores
04	D	2012	PUC-RS	Grasiela Zimmer Vogt	Reunião pedagógica: a formação continuada no espaço escolar
06	T	2013	UNICAMP	Cláudia Roberta Ferreira	Labirinto de perguntas: reflexões sobre a formação de professores e a partir da escola
07	T	2006	UNICAMP	Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha	Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas
08	D	2009	UCB	Simone Leal Souza Coité	A formação continuada do professor e a contribuição do coordenador pedagógico: uma reflexão sobre a prática
09	D	2014	UNINOVE	Ronaldo Lasakowitsck	O professor coordenador: da legislação à ação
10	D	2012	UMESP	Josania de Lourdes Icantarino Rey	Coordenadores pedagógicos: formadores de professores ou supervisores de ações político-pedagógicas da escola?
11	D	2010	UNOESTE	Reinaldo Ortiz de Souza	O cotidiano escolar do professor coordenador: o diálogo entre

					teoria e prática
12	T	2009	USP	Isaneide Domingues	O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola

Fonte: próprio autor

De todos os trabalhos doze vão ao encontro da pesquisa diretamente ou indiretamente. Miziara (2012) analisou, por meio de um estudo qualitativo a dissertação de mestrado intitulada “A Coordenação Pedagógica e a Práxis Docente” que teve como objetivo geral analisar as contribuições da Coordenação para o processo ensino-aprendizagem segundo a concepção dos professores. A coleta de dados ocorreu, por meio de um roteiro de entrevistas semiestruturadas. A autora concluiu que a coordenação pedagógica não consegue oferecer subsídios aos professores em relação as questões pedagógicas, por atender questões disciplinares dos alunos da instituição. A autora ainda ressalta que:

[...] à medida que a coordenação pedagógica for promovendo o debate pedagógico com mais intensidade junto ao coletivo da escola, sobretudo por meio da formação continuada, os problemas disciplinares que tem tomado grande parte do tempo dos/as coordenadores/as vão sendo superados por meio de um processo ensino e aprendizagem mais dinâmico, comprometido, crítico e significativo para alunos e professores.” (MIZIARA, 2012, p.152)

A autora aponta como fundamental promover a formação continuada dos professores.

Tamassia (2011) investigou, como o Coordenador Pedagógico pode atuar de modo a fazer diferença na unidade escolar, colaborando de forma significativa para a formação continuada dos professores em serviço. Segundo a autora a pesquisa foi qualitativa, com contribuição da pesquisa quantitativa e com características de estudo de caso. Ela utilizou questionários, entrevistas semi – estruturadas e grupo focal. A pesquisadora concluiu em seu trabalho que um plano de formação, a partir do diagnóstico pode favorecer significativamente o trabalho em sala de aula, pois dessa maneira o docente qualifica suas ações pedagógicas.

Silva (2012) em seu trabalho intitulado “O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores” investigou qual é o papel da coordenação pedagógica na formação continuada dos professores e se esse processo formativo resulta em maior

compromisso político e social com a educação. O autor teve como objetivo geral pesquisar o compromisso político e social dos coordenadores pedagógicos da cidade de Mauá. A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa e o instrumento utilizado foi a entrevista. O resultado do trabalho indicou a necessidade de uma melhor organização nos momentos de formação continuada e coordenadores melhores qualificados para promover a formação continuada dos docentes e o pesquisador evidenciou a falta de questionamento político e afirmou “a educação formasse um sistema à parte da sociedade, como se as questões políticas e sociais ficassem sempre do lado externo dos muros da escola, como se a escola fosse lugar apenas de se aprender as disciplinas do currículo” (SILVA, 2012, p. 91)

Vogt (2012) analisou as ações da formação continuada de professores no espaço escolar, especificamente nas reuniões pedagógicas e como elas repercutem na ação docente de uma escola do município de Bom Princípio – RS. Ela utilizou abordagem qualitativa, do tipo exploratória e como procedimento estudo de caso. Os instrumentos de pesquisa foram, roteiro de observação e questionário semiaberto. A pesquisadora concluiu que é preciso a participação de todos os envolvidos no processo de formação continuada dos docentes como a Secretaria de Educação, Universidades, professores e a própria direção da escola, para que se efetive um processo formativo sólido.

Na Tese da Ferreira (2013) intitulado “Labirinto de perguntas: reflexões sobre a formação de professores e a partir da escola” teve como objetivo compreender a coordenação pedagógica e a formação no contexto escolar. O estudo utilizou a abordagem qualitativa, por meio da metodologia da investigação narrativa e buscou ainda analisar se o professor – coordenador atuará como professor – formador a pesquisadora concluiu que a formação deve emergir de uma proposta de formação na e a partir da escola. Esse movimento deve ocorrer da atuação do professor – coordenador, por meio de três dimensões: atuar como professor – formador, exercer uma gestão co – inspirativa e constituir-se em sujeito – referência, apenas assim será possível favorecer um ambiente de transformação da escola.

Na Tese da Cunha (2006) “Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas” buscou compreender se a coordenação se reconhece como formadoras de professores e ainda, verificou as possibilidades e dificuldades na organização das dinâmicas formativas. A pesquisa foi realizada com três grupos de coordenadores da Educação Infantil e a pesquisadora evidenciou que para o

coordenador pedagógico proporcionar a formação continuada na escola ele precisa de três saberes, dentre eles estão: saberes associados às teorias pedagógicas, saberes interpessoais e saberes associados à prática da coordenação.

Coité (2011) na dissertação de mestrado analisou as contribuições da coordenação pedagógica no processo da formação continuada do professor. A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa com delineamento no estudo de caso. Os instrumentos da coleta de dados foram: análise documental, roteiro de entrevista semi- estruturada e a observação. A pesquisadora concluiu que os professores, bem como os coordenadores pedagógicos compreendem a formação continuada do professor como base do trabalho pedagógico e como um processo contínuo de construção do conhecimento e da identidade profissional, no entanto ainda falta a definição de políticas educacionais para garantir tempo e espaço para a formação na escola.

Lasakoswitsck (2014) em sua dissertação de Mestrado teve como objetivo analisar o desempenho do professor coordenador na rede pública estadual da cidade de Mauá, no estado de São Paulo, no seu cotidiano, quanto às suas funções e atribuições, estabelecidas pela legislação. A pesquisa de cunho qualitativo com delineamento metodológico descritivo. Participaram da pesquisa onze coordenadores escolhidos intencionalmente. E o instrumento utilizado foi um questionário estruturado e para a análise foi utilizado a técnica de triangulação de Bardin (1971). Considerando o professor coordenador o centro da tríade professor – aluno – escola. O autor conclui que existe um distanciamento das funções e atribuições do coordenador pedagógico e a função de formativa dos docentes é algo que raramente ocorre e o pesquisador sugere que o coordenador pedagógico tenha complementação e formação continuada focada na gestão pedagógica para formar dos professores, ele ainda sugere repensar a formação em nível superior, em que tenha um currículo acadêmico onde todas as licenciaturas tenham disciplinas específicas de formação em gestão para professores coordenadores.

Nery (2012) sua pesquisa teve como objetivo analisar o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico quanto à formação continuada do professor em relação ao processo ensino-aprendizagem, considerando as dificuldades ou facilidades encontradas durante sua atuação. Nery utilizou a abordagem qualitativa e como instrumento de pesquisa usou questionário semiestruturado, e concluiu que tanto os professores como os coordenadores precisam de formação continuada para conseguir desempenhar sua função, senão o coordenador pedagógico perde o foco do seu trabalho no setor

administrativo da escola e não proporciona de fato os momentos formativos para os docentes.

Domingues (2009) na tese intitulada “o coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola” investigou o papel do coordenador pedagógico como gestor dos tempos/espacos de formação contínua do docente na escola e como esse profissional organiza e implementa a formação contínua dos docentes. A pesquisa de base qualitativa envolveu quatro coordenadores pedagógicos de duas escolas. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: roteiro de entrevista semiestruturada e um roteiro de observação. A autora ressaltou em suas considerações finais que o fazer do coordenador pedagógico exige alguns fatores, tais como: desenvolvimento pessoal, a organização institucional e as políticas públicas.

As pesquisas analisadas mostram que o coordenador pedagógico deve mediar a formação continuada, no entanto isso não tem ocorrido, uma vez que os mesmos são entendidos como “bombeiros” e apagam fogo com relação a indisciplina de alunos, atendimentos aos pais, resolução de problemas de professores não permitindo que o coordenador forme o professor no interior da escola.

Souza (2010) resalta que os professores coordenadores também precisam de formação continuada para contribuir no processo formativo dos professores. Coité (2009) e Silva (2012) ainda afirmam que a formação continuada do professor deve ocorrer no contexto escolar e deve ser mediada pelo coordenador pedagógico, no entanto é preciso pensar e formar esses coordenadores, pois os mesmos ainda têm visão de professor e muitas vezes não compreendem de fato qual é sua função.

Luz (2009) em sua dissertação de mestrado verificou o processo de construção da identidade do supervisor escolar e observou que a identidade do supervisor está em construção e se “caracteriza como orientador e coordenador das atividades docentes, articulador de ações entre pais, professores, conteúdos e gestores” (LUZ, 2009, p. 8)

Luz (2016) em sua tese analisa a concepção de gestão administrativa e pedagógica e evidencia que os diretores e os coordenadores pedagógicos assumem a cultura da gestão participativa sob as diversas formas e no cenário de estudo e pesquisa houve avanços significativos relacionados

Tendo apenas dez dissertações e quatro teses de doutorado é possível perceber que há poucos estudos sobre a coordenação pedagógica, considerando que essa temática tem sido gestada, organizada, regulamentada e realizada nas escolas públicas brasileiras

1.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A escola de tempo integral é foco de discussão e reflexão no cenário brasileiro educacional em cada direção desse país encontramos modelos e tentativas diferentes. Aristóteles que defendia a ideia que a educação integral desabrochava todas as potencialidades humanas.

Segundo Cunha (1980) John Dewey (1959) apresentou uma perspectiva de educação integral e integrada que iria além da concepção tradicional, instrucional da escola para formar o homem considerando as artes, a música, o teatro, pois dessa maneira a escola possibilitaria integrar a sociedade que paralelamente integraria os seres humanos excluídos, “assim à medida que a escola passaria a produzir indivíduos diferentes, estaria contribuindo para a mudança na sociedade”. (CUNHA, 1980, p. 47).

Célestin Freinet (1969) também defendeu uma educação que garantisse o processo de desenvolvimento pleno e integral que ocorresse ao longo da vida.

Paulo Freire traçou uma nova caminhada para vencer algumas pedras da educação ele defendia a educação integral a partir de uma visão popular e transformadora ao discutir a escola cidadã e a cidade educadora. Henz (2012) ainda ressalta cinco dimensões proposta por Freire dentre elas estão: a ética – política, a técnica – científica, a epistemológica, a estética – afetiva e a pedagógica. Henz afirma que a escola de turno integral pode proporcionar um espaço e tempo para que o processo educativo se torne integral e integrada, “possibilitando a cada educando (a) e educador (a) os desafios e as condições para descobrir -se, assumir-se e ser mais” (HENZ, 2012, p. 83)

Com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, a Educação é apresentada da seguinte maneira:

A educação deve ser universal, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas. (1932, p.90)

Azevedo (1932) ainda ressalta que o direito à Educação Integral é de todo cidadão, no entanto o Estado que deve reconhecer e proclamar ao considerar “a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais”. (AZEVEDO, 1932, p. 43)

Nesse mesmo documento Azevedo conceitua a Educação Integral como sendo um direito biológico de cada ser humano e afirma mais uma vez que:

Cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais. Por esta forma, ao princípio da escola para todos, “escola comum ou única”, que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. (Azevedo, 1932, p.44)

Azevedo ainda ressalta que para formar um cidadão integral é preciso ocorrer uma reconstrução do plano educacional que deixe claro a finalidade da educação, bem como os meios de ação e o processo voltados aos princípios científicos, pois apenas assim é possível transformar a educação pública em todas suas etapas.

Anísio Teixeira problematizou o modelo educacional brasileiro e formulou a teoria democrática da educação comum pública, se tornou defensor da escola pública universal e gratuita.

Em seus estudos ele analisou o sistema educacional brasileiro e verificou existir dois modelos de ensino destinados as classes sociais distintas, o autor compreendia a escola como:

A escola, então, tem de se fazer uma réplica da sociedade - apenas mais simplificada, mais ordenada e mais homogênea, para recuperar a sua capacidade educativa, perdida em virtude de sua concepção e de sua organização iniciais, abstratas ou irreais. Longe de um conjunto de atividades ideais e artificiais, a escola se tem de organizar como a própria sociedade, com um conjunto de atividades reais, integradas e ordenadas, capazes de suscitar uma participação social, que constitui a própria

condição para o ato natural da aprendizagem.
(TEIXEIRA,1954, p. 15)

Com a ideia de escola réplica da sociedade, e ser pública universal e gratuita e que garantisse um processo educacional de qualidade para toda a população Teixeira propôs um novo modelo oferecendo assim uma educação integral e de tempo integral:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.
(TEIXEIRA, 1959, p. 80)

Sem ter ideia do tamanho do destino Teixeira propôs um modelo educacional com a experiência do projeto nomeado Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR, em Salvador - BA Teixeira (1962) defini que o dia letivo deveria ser dividido em dois turnos, sendo assim, um período de instrução em sala com aulas de instrução e o outro período com aulas de Educação Física, atividades sociais e Atividades Artísticas, com o funcionamento iniciando as 7h e 30min às 16h e 30min.

Na escola - classe foi oferecido as aulas de instrução intelectual, tendo um prédio com salas de aulas. Já na escola – parque foi oferecido aulas de Oficina do Trabalho, Educação Física, Atividades Sociais e Atividades Artísticas e para isso foi construído um pavilhão de trabalho, ginásio, pavilhão de atividades sociais, teatro, biblioteca, restaurante e prédio administrativo.

Essa escola foi projetada para atender quatro mil alunos, de maneira que obteve quatro escola -classe, para mil alunos em cada uma dela, atendendo em dois turnos, assim atenderia quinhentos alunos no período matutino e o mesmo número no período vespertino.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro tinha como filosofia oportunizar aos alunos a vida em sociedade desenvolvendo neles sua totalidade, sua formação integral. Para Teixeira (1962) a escola deve ser uma comunidade socialmente integrada e isso apenas será possível se todas as atividades estiverem agregadas como a Arte Visual, a Música, o Teatro, as Atividades de Trabalho, dessa maneira os alunos serão estimulados e praticarão na sociedade escolar tudo que ocorrerá na sociedade adulta “ Tal escola não é suplemento à vida que já leva a criança, mas a experiência da vida que vai levar a criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança.”. (TEIXEIRA, 1962, p.25)

A capital do país também obteve a pedra proposta por Anísio Teixeira, seguindo a seguinte estrutura:

I - Educação primária a ser oferecida em Centros de Educação Elementar, compreendendo: 1. "Jardins de infância" - destinados à educação de crianças nas idades de 4, 5 e 6 anos; 2. "Escolas-classe" - para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 14 anos, em curso completo de seus anos ou séries escolares; 3. "Escolas-parque" - destinadas a completar a tarefa das "escolas-classe", mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, numa rede de prédios ligados entre si, dentro da mesma área e assim constituída: a) biblioteca infantil e museu; b) pavilhão para atividades de artes industriais; c) conjunto para atividades de recreação; d) conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições); e) dependências para refeitório e administração; f) pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos.

A implantação das escolas – parques e escolas – salas na nova capital do país também foi planejada e construída a partir do plano de construções de Brasília que Anísio descreveu “O CEE compreende pavilhões de "jardim de infância", de "escola-classe", de "artes industriais", de "educação física", de "atividades sociais", de "biblioteca escolar" e de "serviços gerais". É, portanto, algo como se fosse uma Universidade Infantil.”. (TEIXEIRA, 1961, p. 197)

As escolas foram projetadas entre as quadras, tendo como estimativa cerca de dois mil e quinhentos a três mil habitantes o que estabeleceu para cada quadra um jardim de infância, com quatro salas, no período matutino e vespertino, para atender cento e sessenta alunos, sendo assim oito turmas para vinte crianças. Já a escola – classe

com oito salas, no período matutino e vespertino, para atender quatrocentos e oitenta crianças, sendo dezesseis turmas de trinta alunos.

Para cada grupo de quatro quadras foi construída uma escola – parque, para atender cerca de dois mil alunos no período matutino e vespertino de quatro escolas – classe.

As atividades propostas na escola – parque foram: atividade de iniciação ao trabalho para alunos de sete a quatorze anos; nas oficinas de artes industriais de tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira e metal e ainda havia participação em atividade artísticas, sociais e de recreação como: música, teatro, pintura, exposição, grêmios, e educação física. Para Anísio Teixeira a escola de tempo integral e suas mudanças iria contribuir para mudança de currículo em que ele descreve:

Pode-se bem compreender que modificações não deverão ser introduzidas na arquitetura escolar para atender um programa dessa natureza. Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de "estudo", de "trabalho", de "recreação", de "reunião", de "administração", de "decisão" e de vida e convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da "escola tradicional" com os da "oficina", do "clube" de esportes e de recreio, da "casa", do "comércio", do restaurante, do "teatro", compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais. O esquema que acompanha o presente artigo busca mostrar como os arquitetos estão abordando as novas necessidades e funções dessa ambiciosa escola moderna. (TEIXEIRA, 1962, p. 30)

Mesmo com todo esse planejamento a Escola – Classe e a Escola – Parque se tornou um projeto desfigurado, pois aumentou o número de matrícula, a proposta de tempo integral foi diminuída, e como as escolas foram construídas em uma região de classe média alta os alunos tiveram maior interesse pela área das humanidades e menos a iniciação ao trabalho.

O estado do Rio de Janeiro também obteve uma experiência com a escola de tempo integral, mas agora proposta por Darcy Ribeiro influenciado por Anísio Teixeira. No governo de Leonel Brizola o idealizador Darcy Ribeiro propôs os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), o Brasil passava uma situação socioeconômica crítica “crime organizado articulava-se com rapidez, mais depressa do que o

encolhimento do estado. Foi nessa conjuntura que o governo de Brizola buscou na educação de tempo integral um remédio para fazer face ao empobrecimento e à formação humana”. (GOMES, 2010, p.22)

A proposta de Ribeiro era vista como utopia, pois sua intenção era oferecer educação integral e escola de tempo integral como no Uruguai, Japão, Estados Unidos. Primeiramente Darcy Ribeiro pensou em construir Escola – Classe, Escola Parque fundamentado com as ideias de Anísio Teixeira, ao realizar o planejamento com Oscar Niemayer verificaram que não seria possível pela forma geográfica como o Rio de Janeiro já estava se desenvolvendo.

O CIEP atenderia das oito horas da manhã as cinco horas da tarde, para atender cerca de mil alunos. Estruturalmente o Centro Integrado era composto por três prédios.

O primeiro bloco com três andares com salas de aula, um centro médico, uma cozinha, um refeitório, espaço para recreação e apoio. Já no segundo bloco fica o ginásio de coberto de esporte, esse espaço também é chamado de salão polivalente por ser utilizado para apresentações de música, teatro, dança e as festas, entre outros. E no terceiro bloco com um formato octogonal fica a biblioteca e sobre ela, fica as moradias para alunos residentes, como um internato, denominada escola – casa, que Ribeiro concebe da seguinte maneira: “Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, provenientes dos segmentos sociais mais pobres, o Ciep compromete-se com ela, para poder transformá-la.” (GOMES, 2010, p. 52).

Além da estrutura física Darcy Ribeiro exigiu que fosse oferecido alimentação, material escolar e uniformes gratuitamente aos estudantes do Cieps. Mas ele ainda pensou na assistência médica e dentária desses alunos, segundo Ribeiro “ Paternalismo? Não: política realista, exercida por quem não deseja ver a educação das classes populares reduzida a mera falácia ou, o que é pior, a educação nenhuma” (RIBEIRO, 1896, p.48 apud GOMES, 2010, p. 52)

A Proposta Pedagógica indicada por Darcy Ribeira também teve seu diferencial, ele propôs a interdisciplinaridade, ressaltou a importância da mediação da formação continuada dos professores, bem como dos funcionários, enfatizou a importância do trabalho em equipe.

A comunidade escolar do Ciep também precisou considerar o universo cultural dos estudantes, o mesmo serviu como ponto de partida para processo de aprendizagem do aluno. Outro diferencial foi o estudo dirigido, nessa proposta o aluno aprendia

estudar. O material didático e a grade curricular também foram inovadoras. Segundo Gomes a implantação dos Cieps tiveram dois programas, que ocorreu:

Sincopados por um período de quatro anos, em que o PDT não estava no governo. Um relatório de 1993 (MEMÓRIA, 1994) deu conta de que, em 1992, com o projeto pedagógico reformulado, 38 unidades foram reimplantadas. Em 1993 160 unidades entraram em funcionamento e, afinal, ultrapassou-se a meta de 500 Cieps, chegando a 506, incluindo 97 entregues ao município do Rio de Janeiro, que os usava como meros prédios. A oferta de vagas era de 205 mil nos cursos diurnos e 137 mil nos cursos noturnos. Os Ginásios Públicos, com a possibilidade de optar pelo horário integral, da sexta série do ensino fundamental à última do ensino médio, atendiam a 58 mil alunos presenciais e a um número semelhante em programas de educação à distância. Uma avaliação externa, a que este autor não teve acesso, verificou que o rendimento foi, pelo menos, de 88% para alunos com três anos de escolaridade e de 74% para a quinta série. Em outros termos, se o regime fosse o da reprovação ao fim de cada ano letivo, esses percentuais corresponderiam à taxa de aprovação, o que corresponderia ao triplo do mesmo índice para as escolas convencionais (GOMES, 2010, p.56)

A continuação dos Cieps fora modificada com a entrada de Fernando Collor de Melo para presidência da República que criou o Projeto Minha Gente, que teve como finalidade implementar ações integradas nas áreas de saúde, educação e assistência e promoção social direcionadas para o atendimento de crianças e adolescentes das classes baixas, como estabelecido em decreto:

Art. 1º É criado o PROJETO MINHA GENTE, com a finalidade de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, relativas à criança e ao adolescente.

Parágrafo único. O PROJETO MINHA GENTE compreenderá a implantação de unidades físicas, as quais obrigarão as seguintes atividades: I - pré-escola; I - creche e pré-escola; II - escola de primeiro grau em tempo integral; III - puericultura; IV - convivência comunitária e esportiva; V - alojamento para menores carentes.

Art. 2º A coordenação do PROJETO MINHA GENTE caberá ao Ministro de Estado responsável por aquele "Ministério da Criança". (DECRETO 91 de 1991)

Para garantir que esses objetivos fossem alcançados o governo idealizou um único espaço denominado Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente CIAC.

Na mesma instituição deveria ser oferecido todas as etapas da educação básica, o programa foi ambicioso ao projetar a construção de cinco mil CIACs com a pretensão de atender cerca de seis milhões de crianças e adolescentes, mas com uma característica mais assistencialista do que educacional. O programa teve como base nove vertentes, dentre elas estavam: Núcleo de Proteção à Criança e à Família, Saúde e Cuidados Básicos da Criança, Educação Escolar, Esporte, Cultura, Creche e Pré-Escola, Iniciação ao Trabalho, Teleducação e Desenvolvimento Comunitário.

Segundo Coutinho (2012, p.4) o CIACs veio com uma característica assistencial “na medida em que compreendia o conceito de Educação Integral como um processo de atendimento integral, que extrapolava o sentido da educação, utilizando a escola como espaço para garantir serviço de saúde e de atendimento social”. Os CIACs foram substituídos pelo Programa Nacional De Atenção à Criança e ao Adolescente – PRONAICA.

O PRONAICA foi elaborado no governo de Itamar Franco com a intenção de oferecer a escola de tempo integral, seguindo uma visão assistencialista como a que foi proposta por Fernando Color de Mello.

Outro Programa organizado para atender a criança e adolescente em tempo integral foi o Profic – Programa de Formação Integral da Criança, idealizado por José Aristodemo Pinotti, foi implantado em vários estados brasileiros no ano de 1986 a 1993. Diferente do Pronaica e os CAICs sua visão assistencialista estava explicada numa perspectiva não – assistencialista

As ações assistencialistas (inevitáveis, de resto) passam a ser incorporadas à proposta educacional, de forma a atingir toda a clientela da escola, numa perspectiva não mais de ajuda circunstancial à criança: trata-se de buscar um reordenamento nas ações assistencialistas e sociais dentro da escola e colocá-las numa perspectiva onde são incorporadas ao processo educativo como tal e de forma a transformá-las em ações mais amplas de política social. Ainda que voltada ao atendimento à criança, esta proposta educacional tem como referencial a família de baixa renda, suplementando os encargos familiares com as crianças, prestando o necessário suporte em termos de distribuição

indireta de renda, ao mesmo tempo em que libera a família da atenção diária à criança, para outras atividades. (Fecamp 1985, p. 13)

Esse modo não - assistencialista desse projeto, que foi direcionado as pessoas das classes populares e passa a ser inevitável, especialmente em uma ação construída em caráter emergencial. O Profic teve como base os seguintes objetivos:

A transformação conceitual e prática da escola de ensino fundamental, gradualmente, de instituição dedicada à instrução formal da infância em instituição dedicada à formação integral da criança;

A transformação conceitual e prática da pré-escola, gradualmente, de instituição dedicada à preparação para a alfabetização em instituição dedicada à formação integral da criança;

A ampliação do período de permanência da criança na escola de primeiro grau, em decorrência dessa transformação;

estabelecimento, de maneira direta ou indireta, de uma rede de pré-escolas no estado, de modo a atender, de maneira integral e integrada, a criança até os seis anos de idade;

A criação de condições para que o período de permanência da criança na pré-escola possa corresponder ao período de trabalho dos pais;

A criação de condições para que as mães, especialmente aquelas de classes mais pobres, possam estar presente junto de seus filhos, amamentando-os, se possível, nos dois primeiros anos de vida da criança;

A cooperação com entidades públicas e privadas no sentido de encontrar fórmulas para resolver o problema do menor já abandonado. (São Paulo, 1986, p.76)

A partir desses objetivos foram definidas as metas, sempre com a intenção de integralizar o atendimento, considerando sempre a extensão do tempo e as atividades complementares, como: as aulas regulares, a alimentação, o reforço escolar, as atividades diversificadas e ainda ações direcionadas a saúde pessoal e do grupo.

O Profic foi construído tendo como base quatro projetos para atender à criança até ela completar quatorze anos, atendendo também crianças e adolescentes em estado de abandono. Os projetos elaborados foram: Projeto de formação integral da criança nos dois primeiros anos de vida; Projeto de formação integral do pré-escolar (2 a 6 anos);

Projeto de formação integral do escolar (7 a 14 anos) e Projeto de atendimento ao menor abandonado.

O primeiro projeto, denominado “Formação Integral da Criança nos Dois Primeiros Anos de Vida” teve a intenção de criar condições institucionais para o cumprimento e o aperfeiçoamento da legislação para garantir o desenvolvimento integral das crianças dos berçários e das creches, facilitando assim, o aleitamento materno para as mães que estavam atuando no mercado de trabalho.

O segundo projeto, intitulado “Formação Integral do Pré – Escolar” direcionado as crianças de dois a seis anos de idade teve como ponto fundamental a permanência da criança na escola considerando o horário de trabalho dos pais, contemplando o desenvolvimento intelectual, cognitivo, físico, psíquico, social e emocional.

O terceiro projeto, foi denominado formação integral escolar, direcionadas as crianças e adolescentes de sete a quatorze anos. Esta proposta teve como alicerce o aumento da jornada escolar diária dos alunos, elevando para oito horas diárias. No entanto, poderia ser facultativo.

As atividades oferecidas foram as do currículo comum com o acréscimo de atividades recreativas, artísticas, esportivas e reforço escolar. E seu ponto alto foi o oferecimento dessas vagas nos centros urbanos e regiões pobres da cidade. Segundo as pesquisas realizadas sobre as atividades realizada no Profic ficou claro o oferecimento e de inúmeras, dentre elas estão: horta e jardinagem; recreação; educação artística: oficina de artes cênicas, oficina de música (coral, banda, fanfarra e instrumentos musicais), oficina de artes plásticas; educação física (esportes) e orientação de estudos (utilização de biblioteca e reforço escolar).

O último e quarto projeto foi intitulado atendimento ao menor abandonado, sem muita clareza de como ele iria ocorrer, esse projeto foi desenvolvido com a participação da Secretaria da Educação em parceria com a Secretaria de Promoção Social e teve como base o aperfeiçoamento de um projeto já desenvolvido pela Secretaria de Educação o Escola – oficina.

Paralelamente, as inúmeras tentativas em oferecer educação em tempo integral para desenvolver um ser humano integral a legislação brasileira avançou nas últimas décadas para garantir o acesso e a permanência a educação integral, como um direito de todos os cidadãos brasileiros.

1.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL: DIFERENTES CONCEITOS

Com a intenção de formar, educar e preparar crianças e adolescentes, a legislação brasileira ampliou a jornada escolar dos alunos. Passando a ser comum escutar na sociedade escola de tempo integral, educação integral, escola integradora. Nas últimas campanhas políticas, muitos dos candidatos de todas os segmentos, como: os vereadores, prefeitos, deputados federais, deputados estaduais, senadores, governadores e os candidatos à presidência, tem colocado em sua proposta não apenas promessas educacionais, mas educação de tempo integral.

No entanto, cada termo utilizado para aumentar a jornada escolar do aluno vem carregada de um conceito, uma metodologia, uma proposta diferente. Então, o que é educação integral? O que é educação integrada? O que é educação de tempo integral? No que elas se diferem?

1. 2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL

A discussão e as ideais em torno do conceito de educação integral não são novas. Desde a antiguidade essas questões são pensadas e refletidas pelos estudiosos e filósofos, em todos os cantos do mundo.

No Brasil, alguns temas da educação brasileira são permanentes e outros são recorrentes, pois o debate nem sempre se concretiza em práticas e políticas públicas consistentes. A discussão sobre educação de tempo integral é recorrente no Brasil. Epara Paro (2009, p.13), “educação integral, em última instância, é um pleonasma: ou a educação é integral ou, então, não é educação”. Gonçalves (2006) ressalta que o conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral compreende o sujeito multidimensional, biopsicossocial. Nesse sentido, é preciso ir além da dimensão cognitiva, compreender o ser humano a partir de um indivíduo inserido num contexto de relações, sua história, cultura, costumes.

A educação é por definição integral, por contemplar todas as dimensões do desenvolvimento humano e se dá como processo ao longo de toda a vida. Nesse sentido, a educação integral não é uma modalidade de educação, mas sua própria definição.

Essencialmente, a educação integral reconhece oportunidades educativas que vão além dos conteúdos do currículo tradicional escolar e compreende a vida como um grande percurso de aprendizado.

O processo da aprendizagem inicia desde que a criança é gerada no útero da mãe e continua ao longo de toda a vida em diversos contextos, como o familiar, com a mãe ao conversar, repetir explicar as ações aos filhos. O pai também faz essa mediação, a troca com os irmãos os familiares, esse espaço educativo e de aprendizagem vai além da porta de casa. Por isso definimos os tempos e espaços de aprendizagem como: espaços informais e formais para conhecer, discutir, refletir, aprender, trocar experiência. (SOUZA, 2007)

O espaço informal não tem lugar, horário ou um determinado currículo, os conhecimentos são construídos em meio a uma interação sociocultural, que pode ocorrer nos centros culturais, jardins botânicos, zoológicos, museus, igrejas, praças, feiras, estações de metrô e onde for possível partilhar saberes. (SOUZA, 2007)

Segundo Gaspar (2002), até para as civilizações culturalmente avançadas, a vida diária sempre exigiu mais do que o conhecimento dos saberes apresentados formalmente nas disciplinas que são mediadas pela escola. Gaspar (2002, p. 173) ainda afirma que desde cedo se tem muito para aprender como: “a língua materna, tarefas domésticas, normas de comportamento, rezar, caçar, cantar, dançar, sobreviver. E para tanto, sempre existiu, também desde muito cedo, uma educação informal, a escola da vida, de mil milênios de existência”

Já o espaço formal pode ser compreendido como um processo de desenvolvimento da capacidade intelectual do indivíduo mediado pela educação a partir de conhecimentos que foram historicamente produzidos pelo homem e ainda com reconhecimento oficial, geralmente oferecidas nas escolas, cursos, programas com currículo, diplomas e certificações.

Nessa linha de pensamento é possível compreender a educação integral como sendo todo esse processo educativo da educação formal e informal, considerando o ser humano como sujeitos integrais, é preciso estar atento para todas as suas vivências e aprendizagens.

Isso significa pensar em uma escola que trabalhe, não apenas o que os alunos querem aprender, mas oferecer o que é proposto como conteúdo escolar e curricular, e

poderá ser significativo se dialogar com os interesses do seu grupo, seus conhecimentos prévios, valores e cotidiano. Gonçalves (2006, p. 3) ressalta:

O aprender pressupõe a superação de enigmas, algo que desafia o já sabido e que instiga o desejo de superar. Agora, só é possível tal ampliação e apropriação de conhecimento se for estabelecida uma relação entre o particular e o geral, entre o local e o global, entre o que o define como sujeito e o mundo que o rodeia.

Nessa linha de pensamento, é possível definir educação integral como todo o processo de aprendizagem que o indivíduo constrói durante a vida.

1.2.2 TEMPO INTEGRAL

Não se pode confundir educação integral com tempo integral. Educação integral como já foi discutido anteriormente é todo desenvolvimento do ser humano em toda sua complexidade e subjetividade. Já educação de tempo integral, é a extensão do tempo de escolaridade, é o aumento da jornada escolar do aluno e isso não garante um processo de aprendizagem de qualidade.

Historicamente, esse processo de tempo integral ocorreu de várias maneiras como a perspectiva que a educação transformasse a sociedade, “na medida em que reunisse o trabalho intelectual com o manual, a educação científica com a industrial, harmonizando os aspectos físico, moral e intelectual da formação” (CAVALIERE, 2009, P.41).

Não podemos ainda confundir contra turno com tempo integral, o contra turno trabalha com atividades de artes, lazer, cultura, esporte, entre outros, que não pertencem ao currículo escolar e pode ser desenvolvido em qualquer local, não necessariamente no espaço escolar.

Moraes (2009) ressalta que existe uma diferença entre educação de tempo integral e ocupação do tempo escolar da criança, e analisa que o Estado não tem clareza do conceito de educação integral, nem do tempo integral, pois não existe políticas públicas para criação e fomentação de escolas que levem em conta a formação completa dos estudantes e ressalta ainda que as políticas públicas educacionais decretam a

parceria e o envolvimento da comunidade, e isso está colocado por não ter condições físicas e materiais para criação desses tempos, ampliado no contexto educacional.

A educação integral compreende o ser humano como um todo e não como indivíduo fragmentado. Não podemos dividir o corpo da cabeça, como se pudesse ser isolado, agora vamos trabalhar o corpo e depois vamos trabalhar a mente. Essa integralidade se constrói por meio de diversas linguagens com inúmeras atividades que envolvem aspectos cognitivo, afetivo, físico e social que se dá simultaneamente.

É preciso tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania. Ninguém adquire hábitos sem praticar, é preciso tempo para escovar os dentes, é necessário tempo para realizar uma leitura crítica de textos e imagens, o tempo é importante para se conhecer o corpo, fruir, criar, elaborar um desenho de uma representação.

Com mais tempo é preciso mais espaço, não é possível realizar um trabalho visando o desenvolvimento integral do aluno se não temos um banheiro adequado para mediar a higiene. O espaço físico da escola deve ser coerente, por ser nele e partir dele que desenvolve toda a prática pedagógica, nesse sentido, ele deve se constituir em um espaço de possibilidades e a falta dele pode ser um espaço de limites para o aprendizado desses alunos.

Como realizar de maneira saudável uma refeição se não tem um refeitório adequado, para que as crianças possam realizar as refeições com tranquilidade? A escola tem vários espaços que possuem uma dinâmica, “Nelas, há corpos, ações, práticas de espaço em que as pessoas vão se apropriando, ao mesmo tempo em que instituem e organizam este espaço, dando um sentido a se mesmas. Assim, o espaço não se reduz a um simples cenário onde se inscreve e atua um corpo”. (VEIGA – NETO, 2000, p.15)

Como desenvolver o corpo se não tem quadra e outros espaços esportivos? A disciplina de Educação Física abrange atividades como lutas, danças e jogos, nesse sentido proporcionar espaços físicos para o desenvolvimento dessas atividades é de suma importância. Por isso, a escola precisa oferecer uma infraestrutura com quadra, pátio, sala de jogos, sala de dança, entre outros que levem os alunos as vivências com atividades corporais.

É importante ressaltar que a Educação Física não se limita apenas a quadra de esportes com atividades de futsal, vôlei, basquete e handebol. A infraestrutura que se faz

necessária é algo maior, se trata de um espaço facilitador para a busca do senso crítico e da autonomia corporal, “capaz de possibilitar ao educando formas de expressão da sua cultura e de suas vivências sociais, afetivas e motoras, sejam estes espaços, quadras esportivas, piscinas, salas, pátios, etc.” (MATOS, 2005, p.15)

Garantir um espaço como o laboratório de Ciências é de suma importância Carvalho (1998, p.20) ressalta a importância do trabalho com os alunos nesses espaços, “O objetivo das atividades relacionadas ao conhecimento científico é fazer os alunos resolverem os problemas e questões que lhes são colocados, agindo sobre os objetos oferecidos e estabelecendo relações entre o que fazem, e como o objeto reage à sua ação. ”. A criança precisa relacionar objetos e acontecimentos para que busquem as causas dessa relação.

As atividades no laboratório de ciência proporcionam abertura para novos conhecimentos, fazendo-os estender e, eventualmente, mudar sua visão dos fenômenos, como ressalta Zimmerman (2005)

Outro espaço físico necessário na escola é a sala de informática, ambiente virtual de aprendizagem. Segundo Porto (2006, p.45), as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – NTICs possibilitam aos indivíduos ter acesso a uma ampla gama de informações, “num processo educativo, pode servir como elemento de aprendizagem, como espaço de socialização, gerando saberes e conhecimentos científicos”.

No entanto, esse espaço de aprendizado ainda enfrenta inúmeros desafios, dentre eles estão: o próprio material (monitor, teclado, mouse, CPU, acesso à internet a reposição dos materiais que estragam pelo uso contínuo); e o outro desafio é trazer para seu contexto as informações presentes nas tecnologias e as próprias ferramentas tecnológicas, articulando – as com os conhecimentos escolares.

Muitos pesquisadores da área da educação têm discutido sobre as diferentes formas de utilização da tecnologia nos diversos ambientes de aprendizagem. Eles investigam como ocorre o processo de aprender por meio das tecnologias e se dedicam ao uso do computador e suas possibilidades de utilização no contexto escolar e ainda apontam que essa é uma ferramenta de aprendizagem individual e coletiva que permite viver melhor, ser mais ativo, questionar, intervir e atuar. Vallin (2007) ressalta que as TICs podem contribuir por permitir:

Desfrutar de programas e softwares que atraem a atenção do aluno provocando a interatividade, participação e interesse do aprendiz; Exercitar a criatividade através da mescla de software de texto, apresentação, vídeo, áudio, imagens e links; Instigar a investigação através da utilização de sites de busca, bibliotecas virtuais e indicações bibliográficas encontradas na internet; acesso a informações de ontem e de hoje que passam por frequentes atualizações; Construir e compartilhar conhecimentos através de enciclopédias on – line, livres e colaborativas; possibilidade de criação e modificação ágeis; Facilidade oferecida por editores de texto que disponibilizam editoração e correção eletrônicas; cópias, inclusão e reescrita de um texto; Possibilidades de diversas formatações; Impressão de textos e demais produções; Dicionários virtuais que torna a consulta mais prática e contínua; Conteúdos acessados com maior facilidade através de comandos que permitem especificar palavras ou expressões; materiais dinâmicos; acesso a um determinado conteúdo através de um clique; Possibilidade de publicar, melhorar e incrementar trabalhos; Estruturar apresentações com mapas conceituais, imagens, sons, textos, vídeos e hiperlink's; Comunicar, interagir, trocar experiência e exercitar a coletividade através de fóruns de discussão, salas de bate – papo e listas de discussão; Facilidade e agilidade no intercâmbio de informações através do e-mail. (VALLIN, 2007, p. 3)

Nesse sentido, fica claro que o momento em que a sociedade vive a escola não pode abrir mão do laboratório de informática como espaço de aprendizagem, pois o uso das TICs como ferramentas de mediação pedagógica proporciona interação entre os alunos, professores, informação e o conhecimento.

A biblioteca escolar é outro espaço físico que exige uma infraestrutura específica e uma quantidade significativa de materiais de consumo, como os livros, gibis, revistas, entre outros.

Mais do que o espaço físico da biblioteca, ela proporciona muitas facetas no processo de aprendizagem do aluno. Esse é um espaço de mediação de leitura e da escrita na escola que permite variadas maneiras de acesso de materiais aos leitores. O estado da Arte realizado pelos pesquisadores Campello; Caldeira; Duarte; Araújo; Carvalho; Rodrigues e Soares (2013, p. 137) sobre pesquisas que abordem a respeito de biblioteca escolar no Brasil apontou:

O conceito de biblioteca como parte integrante da escola, espaço de ação pedagógica, que propicia aprendizagem permanente, questionadora, crítica, com significado e centrada no estudante, privilegiando a construção do conhecimento pelo

aluno. A biblioteca escolar é o lugar de formação de leitores e de atitude científica, onde se aprendem habilidades de acessar e de interpretar informação, e para isso, é necessária uma coleção adequada, com recursos informacionais variados e abundantes, que dê suporte às atividades curriculares.

É possível compreender a biblioteca como um espaço cultural por contribuir no processo de letramento das crianças formando assim o aluno – leitor, Souza (2007) e Ferreira (2007) afirmam que é necessário repensar o compromisso da escola com a instauração da leitura enquanto prática sócio – cultural. E por meio das vivências democráticas cotidiana, no sentido da experimentação de relações humanas baseadas em regras justas e no respeito ao próximo e à coletividade, aliada à vivência cultural diversificada, com os fundamentos poderemos construir uma educação escolar que possa ser chamada de educação integral. (CAVALIERE, 2009, p.50). Nesse sentido, acreditamos que o indivíduo se desenvolve integralmente, no entanto, é necessário para garantir à criança a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

1.4 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DE CAMPO GRANDE - MS

O município de Campo Grande – MS está construindo seu caminho, com quatro direções de Escola de Tempo Integral, dentre elas estão: as escolas rurais; uma escola agrícola; duas escolas de tempo integral localizada na periferia da cidade e a adesão do Programa Novo Mais Educação em algumas escolas da cidade, que não atende todos os alunos da instituição.

As escolas rurais possuem um horário diferenciado do restante da rede municipal de ensino e cada escola atende suas particularidades relacionada a alimentação, organização de espaço físico, entre outros. Essa desenvolve o mesmo currículo da rede municipal, a diferença é que está localizada na zona rural da cidade.

Já a escola agrícola atende o ensino fundamental e médio em tempo integral com currículo diferenciado voltado para realidade do campo, tendo disciplinas práticas de manejo como corte e horta, e seus objetivos visam integrar os conteúdos e conhecimentos das disciplinas da formação geral, com os conteúdos das disciplinas para

compreensão da realidade do campo; integrar a formação humana e a formação profissional e integrar a escola e comunidade.

O Programa Novo Mais Educação é uma iniciativa criada pela portaria MEC nº 1.144/2016 e redigida pela Resolução FNDE nº 5/2016 que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental com a ampliação da jornada escolar dos alunos. O referido Programa teve muitas modificações de um ano para outro desde sua implantação, na versão de 2017, além das atividades de Língua Portuguesa e Matemática são oferecidas atividades de Artes, Cultura, Esporte e Lazer com intuito de melhorar o desempenho do processo de aprendizagem dos alunos. As atividades que são oferecidas pelo Programa podem ser oferecidas no turno em que o aluno está matriculado ou no contra turno a carga horário que varia de cinco horas até quinze horas semanais.

Segundo os documentos norteadores do Programa Novo Mais Educação ele tem por finalidade:

I – Alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;

II – Redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;

III – Melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;

IV – Ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2016)

Esse é um modelo que vem sendo desenvolvido em Campo Grande – MS nas escolas da rede pública, apesar de todos os esforços da Secretaria de Educação junto as escolas a execução do Programa não ocorre de maneira satisfatória, pois se encontra problemas de estrutura física, como espaços adequados para a realização das atividades, poucas escolas possuem sala de aula disponível, para realização desse programa. O refeitório é outro problema, e ainda o desenvolvimento das atividades da Arte, Cultura, Lazer e Esporte ocorre de maneira precária. O salário pago para esses profissionais é baixíssimo e com todos esses problemas, é difícil conseguir atingir a finalidade do Programa.

A escola em que foi realizada a pesquisa teve como projeto inicial a intenção da construção nas sete regiões da cidade, no entanto, apenas foram construídas duas. Cada escola seria construída no local, em que, se sinaliza situação de risco e vulnerabilidade para as crianças e adolescentes. A estrutura física foi projetada para atender os alunos em tempo integral. As salas de aulas são amplas, com escaninhos para os alunos, armários embutidos para organização dos materiais pedagógicos dos professores, ar – condicionado, pia individual por sala, refeitório específico para atender cada turma nos momentos dos lanches e almoço. Os banheiros foram projetados para atender a demanda e ainda espaço físico para o desenvolvimento das Atividades Curriculares Complementares – ACC, como: quadra coberta, sala de música, laboratório de Ciências, Laboratório de Matemática, Laboratório de Artes, duas salas de ambiente virtual, biblioteca e palco. A escola ainda tem uma imensa área verde, em que foi projetado um bosque, uma horta escolar e campo de futebol.

Para atender a educação infantil foi projetado um espaço específico com quatro salas, dormitório, brinquedoteca, parquinho, refeitório e banheiro.

Os conceitos e princípios da escola foram pensados pelo Núcleo de Acompanhamento às Escolas de Tempo Integral – NUAC – ETI da Secretaria de Educação do município – SEMED sob a orientação do consultor Drº Pedro Demo. Esses estudos iniciaram no ano de 2007.

Outro fator importante para implantação do projeto foi a seleção dos professores e equipe gestora para atuar nessa escola. Foi realizada uma seleção e como requisitos básicos foram exigidos: ser professor da rede municipal com carga horário de quarenta horas e ter concluído o estágio probatório e possuir fluência tecnológica. Os profissionais da educação passaram por um processo seletivo com três etapas, a primeira composta pela análise do currículo, a segunda uma prova teórica e a terceira uma entrevista.

Segundo o documento nortear da escola de tempo integral, o perfil esperado do professor para atuar nessa instituição é de um profissional estudioso, pesquisador e autor na produção do conhecimento.

O currículo veio com um diferencial do restante da rede municipal, seguindo as seguintes orientações:

Dinâmicas culturais que possam deter mérito formativo discente; Arte- educação, para proporcionar a aprendizagem, o conhecimento artístico e estético integral do aluno; Ambiente lúdico e motivador, compatível

com corpo e mente dos alunos; Uso de equipamentos didáticos alternativos, em especial eletrônicos; Ambiente ostensivo de leitura e pesquisa. (p.12)

O conceito da Interdisciplinaridade também é abordado no projeto da Escola de Tempo Integral e discutido da seguinte maneira:

Interdisciplinaridade acarreta ainda abertura para outros olhares (autores, teorias, práticas), o que, desde logo, não recomenda atrelamentos teóricos. A diversidade de olhares é fundamental, para que os alunos tenham chance de apreciar fundamentações diversas. Cada uma pode ter sua validade, mas sempre validade falível, como convém a argumentos bem fundamentados e, ainda assim, sem fundo último. Conviver com a discutibilidade das ideias é requisito formativo de primeira ordem, fazendo parte da cidadania que sabe pensar. O grupo docente, quando sabe cultivar a interdisciplinaridade, sabe manter o projeto pedagógico coletivo a despeito de divergências naturais a quem sabe pensar. O consenso que convém não é aquele opressor, mas aquele que combina argumentação e contra-argumentação, mantendo-se aberto, sempre. (p.13)

O papel da gestão escolar, a participação da comunidade no contexto dessa escola, as questões ambientais, a inclusão, as questões tecnológicas são pontuadas nesse projeto inicial.

A escola iniciou com a proposta de um currículo com Ambientes de Aprendizagem – AA organizados da seguinte maneira: AA1 – Língua Portuguesa, História, Geografia; AA2 – Matemática, Ciências, Língua Portuguesa; AA3 – Língua Portuguesa, Ciências, Matemática; AA4 – Língua Portuguesa, Geografia, Matemática; AA5 – Matemática, Língua Portuguesa, História. Além dessas disciplinas a proposta curricular apresenta os Ambientes de Aprendizagem (AAI1-Artes e AAI2 - Educação Física).

Os Ambientes de Aprendizagens devem ser elencados pelo professor a partir da necessidade da problematização que será discutida, refletida e resolvida pelos alunos.

Como parte diversificada do currículo, a proposta da Escola de Tempo Integral propõe as Atividades Curriculares Complementares - ACC, sendo estas: ACC1 – Projetos; ACC2 – Língua Estrangeira; ACC3 – Atividades Esportivas (ginástica olímpica, dança, judô, xadrez, tênis de mesa, entre outras); ACC4 – Atividades Artísticas e Culturais (música, teatro, cultura popular entre outras) e atividades de Tempo Livre - TL.

Para pensar e caminhar, as ações educativas no contexto da escola foram propostas cinco princípios: princípio de educar pela pesquisa; princípio da aprendizagem interativa; princípio do desenvolvimento da fluência tecnológica; princípio da inserção crítica na realidade e o princípio de Educação ambiental.

Foi criado um sistema específico de estrutura operacional de um sistema intitulado INTEGRAEDUCA, a proposta era ter um sistema com meios educacionais para gerenciar a parte administrativa e burocrática, bem como as ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento das atividades propostas. No entanto, esse sistema não teve continuidade, por inúmeros fatores e a cada ano foi sendo menos utilizado e testado. Em 2014 deixou de ser utilizado pelas duas escolas.

Outra questão que vale ressaltar, a escola iniciou oferecendo um notebook por aluno do 1º ao 3º ano e aos professores, e a cada ano iria atender uma quantidade de aluno até todos terem o acesso a esse instrumento. Depois de dois anos não houve mais o fornecimento dessas máquinas, e atualmente o número de notebooks atende apenas duas turmas.

1.5 POR ENTRE ESPAÇOS DA GESTÃO: A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Para encaminhar a escola o grupo gestor escolar ganhou um novo ator, o coordenador pedagógico. O papel do coordenador pedagógico no contexto escolar é recente, seus primeiros passos iniciaram nos anos de 1980. Esse profissional passou a fazer parte do grupo gestor da escola, após se perceber a necessidade de um articulador que mediasse todo processo de ensino e aprendizagem do aluno, envolvendo assim, a família, os professores e os alunos.

O coordenador também deve romper o trabalho que já foi realizado de maneira fragmentada e fiscalizadora desempenhado pelo supervisor escolar e o Orientador Educacional. Outra expectativa para esse profissional é a mediação da formação permanente dos professores. (FERREIRA, 2003)

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 em seu art. 33 define que: “a formação de administradores, planejadores, orientadores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação”. Historicamente, os técnicos para atuar na educação eram formados no

curso de bacharel em Pedagogia e para exercer a docência o profissional deveria ser formado no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Os registros de ordem científica ou técnica mostraram que os bacharéis em Pedagogia pouco contribuíram no processo pedagógico por não compreender a dinâmica do ensino e aprendizagem dos alunos e não perceberem as necessidades da formação continuada dos professores. Segundo Brzezinski (2007, p.242), existia uma “nítida dissociação entre licenciatura e bacharelado em Pedagogia”.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabeleceu em seu Art. 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 critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Em 2006 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Art. 64 foi alterada para a Lei nº 11.301, 10 de maio de 2006, em que passou a ser considerada a experiência docente como condição para o desenvolvimento de outras atividades no contexto escolar ou órgãos educacionais, tais como: técnico, diretor escolar, coordenador pedagógico, entre outros, como determina a lei: “§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.”

E ficou garantido pela Lei nº 11.301, de 2016, que a função de diretor escolar, coordenador e ou assessoramento escolar deverá ser exercido por profissionais formados em licenciatura e especialistas em educação conforme o parágrafo a seguir:

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

A partir dessa lei, a função do Coordenador Pedagógico passou a ser exercido por professores Licenciados e especialistas em educação e paralelamente, iniciou a conquista e os dilemas de seu espaço. A luta para construção de sua identidade e sua formação para atuar na escola.

Mas, a atuação do coordenador pedagógico apenas é garantida se tiver o apoio e a parceria da direção. O trabalho deve estar garantido no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola. Para Vasconcellos (2002, p.51), o “movimento de democratização e qualificação da educação é amplo e complexo processo, que tem como meta a mudança da prática em sala de aula e na escola” e para isso é necessário um clima favorável entre esses atores. É preciso romper com o autoritarismo, construir um trabalho baseado na confiança e na coerência.

A direção deve organizar a escola para que o coordenador pedagógico tenha condições para efetuar seu trabalho junto aos docentes. Nesse sentido, Cosme e Trindade (2013) ressaltam a importância em criar tempos e espaços na escola para a renovação das ações formativas e assim, as pedagógicas.

O momento da coordenação com o corpo docente é essencial, como afirma Mello (2012), tanto os coordenadores como os professores precisam estar junto em formação para discutir novas formas de planejar, coordenar projetos, analisar resultados, estudar e pesquisar junto a coordenação. (MELLO, 2012)

1.6 COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA: QUAL A IDENTIDADE?

A identidade do Coordenador Pedagógico está sendo construída passo a passo com acúmulos de atribuições. No desafio constante em resolver os problemas escolares, e por trabalhar diariamente lidando com situações que necessitam de intervenções que exigem o aprimoramento do processo de ensino aprendizagem, o Coordenador Pedagógico vem construindo sua identidade tendo três eixos. Segundo Nogueira (2013) a identidade desse profissional está sendo instalada pela resistência, acúmulo e solidão.

A resistência apresentada por Nogueira (2013) está relacionada à mudança ou a implantação de novas práticas educativas, bem como a realização de leituras para os estudos da Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo, especificamente a formação em serviço. A autora afirma que é preciso “promover a transcendência do pensar e agir do

professor requer a consideração de que há de se instigar o querer.” (NOGUEIRA, 2013, p. 108)

Segundo a autora, a resistência dos professores ocorre em relação a formação em serviço mediada pelo Coordenador Pedagógico, não apenas pela implantação do novo, mas também pela relação histórica e cultural que esse profissional tem em ser um fiscalizador do trabalho docente. E para amenizar esse quadro, a autora sugere que o grupo gestor da escola crie estratégias para organizar a ação formativa por compreender que o coletivo da escola necessita interpretá-la, compreendê-la e reinterpretá-la, em um processo reflexivo contínuo, a autora afirma que:

Entre conhecer e lidar com a resistência existe uma lacuna que não pode ser preenchida apenas pela ação formadora de um coordenador, mas por uma equipe gestora que atue junto com o coordenador nos processos formativos que acontecem no ambiente escolar, visando o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola e o estabelecimento das relações democráticas, e que busque, no coletivo, minimizar e, gradativamente sanar, nos limites da unidade escolar, as dificuldades que desencadeiam as resistências, vista nesta pesquisa como uma manifestação tão legítima quanto é legítimo é o ato de coordenar. (NOGUEIRA, 2013, p. 111)

O acúmulo é outro eixo apresentado, a autora ressalta que o excesso de funções é um sintoma, sendo necessário buscar as causas e afirma ser urgente superar essas questões. E ressalta ainda, que os Coordenadores Pedagógicos precisam ter o foco no ato de coordenar e fomentar a formação continuada para evitar “que o campo de atuação na escola fique voltado apenas para o atendimento das necessidades imediatas de professores e alunos, dentre outras distanciadas da sua função principal, que seja, a tarefa de coordenar o pedagogo” (NOGUEIRA, 2013, p. 114).

A solidão é o último eixo tratado pela autora, que analisou no espaço escolar todas as ações, atribuições e afazeres relacionados ao pedagógico; são de responsabilidade única do Coordenador Pedagógico. Ela assegura que é fundamental o desempenho da direção, uma vez que essa é uma das maiores dificuldades encontrada na escola, pois “a questão do comprometimento da direção da escola nas metas estabelecidas e a visão equivocada do que é a função de dirigir uma escola, pois quando não há um trabalho articulado e liderado pelo diretor, não há coordenação que se sustente.” (NOGUEIRA, 2013, p.126)

A autora vai além para amenizar esse fazer solitário do Coordenador Pedagógico, e ressalta a importância de se realizar um trabalho de corresponsabilização. E deve ocorrer da seguinte maneira:

Corresponsabilização de todos os gestores escolares, supervisor, coordenador pedagógico, diretor, orientador educacional, assistente de direção e Secretaria Municipal de Educação, quando assim se fizer necessário, para desembaraçar situações como as apontadas, por meio do diálogo e da retomada dos objetivos do projeto político pedagógico, visando promover a dissolução de conflitos, assim como a atenuação do sentimento de solidão, tudo com o objetivo de impedir que aconteça uma dinâmica diária nas unidades escolares de um trabalho individual, fragmentado e solitário dos profissionais que nelas atuam. (NOGUEIRA, 2013, p.128)

Franco (2006) também discute a construção da identidade do Coordenador Pedagógico e defende que ela deve ser compreendida como uma construção social marcada por uma multiplicidade de fatores, que se relacionam entre si. Essa construção implica em:

Organização de significados, que mantêm entre si uma certa interdependência, moldando configurações, às vezes referendadas, outras tantas rechaçadas, tal como expuseram os sujeitos da pesquisa, quais sejam: os significados advindos da formação; oriundos da prática exercida no cotidiano da escola; os da percepção do outro em torno da função e do profissional que a exerce. Os significados são atribuídos as normas e ações decorrentes das políticas públicas em relação a esse profissional, ratificados pelas regulamentações que, em alguns momentos, retificam uma certa identidade e em outros impelem a novas construções. (FRANCO, 2006, p. 125)

Para a autora, a construção da identidade se consolida a partir de três significados. O primeiro é a marca histórica e social, no que tange a formação dos professores, sendo assim do Coordenador Pedagógico. O segundo sentido, para a construção da identidade ocorre no cotidiano escolar a partir das condições de trabalho. A gestão democrática é o terceiro sentido para a constituição dessa identidade.

Segundo a autora, a marca histórica e social relacionada a formação implica na composição da identidade do Coordenador Pedagógico, uma vez que, foi marcada como um profissional inútil e inoperante, pois a formação oferecida no decorrer da história foi organizada para atender interesses políticos para controlar e direcionar o processo de

ensino aprendizagem, tendo como finalidade o crescimento do país. Segundo Franco (2006), esse quadro ainda não foi superado, pois não houve alterações significativas nas propostas de formações, os professores, bem como os Professores na função de Coordenadores Pedagógicos terão que driblar a indefinição da própria profissão.

O cotidiano escolar é outro sentido discutido pela autora que reflete no processo de formação da identidade do Coordenador Pedagógico, por se ter desenvolvido uma visão que esse profissional é um elemento inútil e inoperante. E na rotina escolar isso se agrava, pois ele passa a atender apenas as emergências, que ora são geradas pelo diretor, ora gerada pelo professor. Nesse sentido, ele passa a ser secretário do diretor e monitor do professor, não mediando a formação do professor e nem atendendo o processo pedagógico do contexto escolar.

Para que isso não ocorra é preciso ter um Projeto Político Pedagógico – PPP que ofereça sustentação para as ações formativas do Coordenador Pedagógico como afirmam André e Vieira (2006, p. 23), “é preciso ter clareza do papel de articulador do projeto político pedagógico da escola, num processo contínuo de formação de professores, é fundamental importância para que o coordenador não se perca nas emergências e nas rotinas do dia a dia escolar”.

O posicionamento da gestão influencia diretamente na constituição da identidade do Coordenador sendo esse o último sentido apresentado por Franco (2006), relata que a gestão democrática interfere tanto na atuação, quanto na percepção que se tem sobre o trabalho desse profissional e discute três situações importantes entre o papel do coordenador e a relação com o diretor que acaba implicando na formação da identidade. As três situações apresentadas pela autora são: vinculação da ação do coordenador ao perfil de gestão adotado pela direção, a eleição para diretores, a distância entre o que se prega e o que se faz em termos de gestão.

Venas (2013) também constatou em sua pesquisa de Doutorado que tem dois grandes problemas no desenvolvimento do trabalho do Coordenador Pedagógico. O primeiro, vai ao encontro das afirmações de Franco (2006), referente ao papel do diretor sobre a falta de liderança no processo de gestão e a segunda se refere ao descaso dos professores naquilo que é proposto e organizado pelo formador na escola, ele ainda afirma:

O coordenador pedagógico encontra-se sozinho, submetido a uma estafante rotina, em função de assumir demandas que são alheias a sua função; entretanto, para o Estado são considerados preparados para o exercício da função, uma vez que foram certificados em curso de especialização em Coordenação Pedagógica (VENAS, 2013, p. 121)

O fazer solitário do Coordenador Pedagógico é recorrente nas pesquisas realizadas no Brasil. No resultado do trabalho do autor, fica evidente que a formação inicial e continuada do Coordenador Pedagógico, também não são suficientes para desempenhar seu papel no campo educacional.

1.7 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente é divulgada em muitos lugares, na rede aberta de televisão, nas universidades, nos centros de formação, entre outros. Mas o que se entende por formação? Nesse caso, o que compreendemos como formação de professores? E ainda formação permanente de professores?

Marcelo Garcia (1999, p.19), afirma que “a formação é geralmente associada a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo”, o autor ainda ressalta que a formação pode ser entendida como uma função social por se transmitir saberes relacionados ao saber – fazer ou ao saber –ser beneficiando assim, o sistema socioeconômico ou da cultura dominante.

A formação do ser humano como um processo de desenvolvimento e estrutura de si também é discutido por Marcelo Garcia (1999) em que ele afirma ser um processo de duplo efeito, sendo a primeira de maturação interna e a segunda de possibilidades de aprendizagem e experiências do sujeito.

A estrutura é organizada para mediar atividades formativas. O autor conceitua, sendo formação como instituição que ele define como “a formação que se oferece, organiza, exteriormente ao sujeito ou o do sujeito que se trata da formação que se ativa como iniciativa pessoal” (MARCELO GARCIA, 1999, p.19)

Podemos ir além dos conceitos apresentados por Marcelo Garcia e dizer que a formação ocorre desde que nascemos no período da educação infantil (é fácil presenciar crianças imitando os docentes em seu fazer pedagógico). Nas séries iniciais não é

diferente, os alunos reproduzem o que seus mestres dizem e fazem esse movimento continua por toda a vida. Mas como se forma um professor?

Os professores atualmente são formados nos cursos de licenciatura, nas faculdades e universidades, por meio de modalidades presenciais, à distância ou semipresenciais. Mas de que maneira essa formação vem ocorrendo?

Segundo os estudos de Bernadete Gatti (2014) os maiores problemas apresentados na formação inicial dos professores são: 1º ausência de uma política nacional específica articulada, dirigida à melhor qualificação da formação inicial de professores, em qualquer modalidade; 2º pouca penetração e consideração das orientações, resultados de discussões e pesquisas sobre formação de professores na institucionalização dos cursos formadores nas diferentes áreas disciplinares abrangidas; 3º diretrizes curriculares nacionais de cada curso de licenciatura mantendo a tradição do foco disciplinar, com vaga referência à formação de professores, e muitos delas tratando praticamente apenas dos bacharelados; 4º estruturas curriculares fragmentadas, sem disciplinas articuladoras, com ementas genéricas quanto aos saberes pedagógicos, e com visível abreviação da formação; 5º estágios curriculares sem projetos e apoios institucionais e com acompanhamento e avaliação precários; 6º a conversão em ritmo acelerado da oferta de cursos presenciais em cursos a distância e o excesso desnecessário de instituições que oferecem esses cursos nessa modalidade; 7º questões levantadas quanto ao pouco preparo de docentes das IES; 8º há características socioeducacionais e culturais dos estudantes que procuram os cursos de licenciatura merecem ser consideradas para sua melhor formação e permanência no curso.

Com todas essas questões apresentadas pela pesquisadora, podemos compreender que os professores não estão prontos para assumir suas ações pedagógicas na escola assim que concluem a formação inicial, sendo preciso dar continuidade a formação em outras modalidades.

Sharoon Feiman (1983) é citado Marcelo Garcia (1999) ao elencar as quatro fases no aprender a ensinar, essas fases contemplam: a) fase pré – treino; b) fase de formação inicial; c) fase de iniciação e d) fase de formação permanente.

A fase do pré – treino envolve as experiências prévias do processo de ensino que os futuros docentes viveram como alunos, “as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor” (SHAROON FEIMAN, 1983 apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 25)

A formação inicial é a segunda fase apresentada pelo autor, sendo compreendida como uma etapa formal em instituição específica, em que se adquirem conhecimentos pedagógicos e das disciplinas das diversas áreas do conhecimento.

A fase de iniciação é a terceira refletida pelo autor, sendo ela os primeiros anos de prática no contexto escolar desse educador. E a última fase é a formação permanente, sendo essa a fase que permite o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do ensino.

No entanto, não é possível esperar que essas fases ocorram na vida dos docentes é preciso garantir os saberes necessários para o professor cumpra seu papel no contexto escolar.

Mas se a formação inicial não consegue preparar docentes, que medidas podem ou vem sendo adotadas para amenizar esse quadro?

A resposta para isso são as formações continuadas de muitas modalidades. Na Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009, em que acrescentou os parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional em relação à formação dos docentes constitui que:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.” (BRASIL, 2009, p.1)

A partir dessa lei aumentou significativamente a oferta de formação continuada de ordem pública e privada. Mas o que se entende por formação continuada, e outros modelos de formação, segundo Marcelo Garcia (1999) é toda atividade que o professor em exercício realiza com a finalidade formativa, tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, que pode ocorrer individualmente ou coletivamente, para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou para preparar para novas tarefas.

Já a formação em serviço é definida pelo autor como o desenvolvimento dos professores de ordem profissional que um professor realize isoladamente ou com outros professores após terem se formado em nível superior e após iniciar sua prática pedagógica.

Esses modelos como muitos outros não conseguiram modificar a prática pedagógica do professor na escola, Imbernón (2010) afirma que houve muita formação e pouca mudança, pois as estruturas e as propostas de formação não possibilitavam uma maior inovação dos processos educativos das instituições de ensino, o autor aponta um dos motivos:

O predomínio ainda da formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos dos professores e de seu contexto, baseada em um professor ideal que tem uma problemática sempre comum, embora se saiba que tudo isso não existe. (IMBERNÓN, 2010, p. 40)

Esses modelos de formação continuada também não têm formado o professor para atuar na escola, então deveríamos desistir, ou melhor como deveria ser a formação, segundo Imbernón (2010) é preciso potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo novas perspectivas e metodologias. O autor sugere que a formação para docente ocorra a partir de cinco grandes ideias de atuação, dentre elas estão:

A reflexão prático – teórica do docente sobre sua própria prática, mediante uma análise da realidade educacional e social de seu país, sua compreensão, interpretação e intervenção sobre a mesma. A capacidade dos professores de gerar conhecimento pedagógico por meio da análise da prática educativa. A troca de experiência, escolares, de vida, etc., e a reflexão entre indivíduos iguais para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional e aumentar a comunicação entre os professores. A união da formação a um projeto de trabalho, e não ao contrario (primeiro realizar a formação e depois um projeto). A formação como arma crítica contra práticas laborais, como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, etc., e contra práticas sociais, como a exclusão e a intolerância. O desenvolvimento profissional da instituição educacional mediante o trabalho colaborativo, reconhecendo que a escola está constituída por todos e que coincidimos na intenção de transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação isolada e celular para inovação institucional. (IMBERNÓN, 2010, p. 49)

E isso pode ocorrer no que ele define como formação permanente de professores que deve e pode ser mediada no contexto escolar pelo coordenador pedagógico, nesse

espaço é possível gerar conhecimentos, bem como trocar experiências exitosas entre os pares.

1.8 FORMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A formação no contexto escolar do professor teve avanços significativos por romper esses modelos que apenas transmite conteúdos, tendo uma teoria descontextualizada dos problemas enfrentados na escola pelo professor, modelos propostos de cima para baixo ou que seguem rigorosamente à racionalidade técnico – formativa, modelos que não provocaram mudanças nas ações educativas do docente. Imbernón (2009, p.34) afirma que “em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação começa a ser assumida como fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educativas.”

Mas o que a formação no contexto escolar difere dos outros modelos? Esse processo formativo fomenta o desenvolvimento profissional e institucional do docente potencializando o trabalho coletivo, bem como a capacidade em gerar inovações para transformar a prática pedagógica do professor. Essa formação deve ir além e permear as capacidades, habilidades, emoções, atitudes, valores de todos os professores em um movimento coletivo, de equipe, de grupo. (IMBERNÓN, 2010)

Imbernón (2009) descreve como a formação permanente deve ocorrer considerando seis vertentes, entre eles estão: 1º a formação permanente do professor deve incidir nas suas situações problemáticas; 2º a formação permanente deve desenvolver a colaboração; 3º a formação permanente do professor deve potencializar a identidade docente; 4º a formação permanente do professorado deve criar comunidades formativas; 5º a formação permanente do professorado deve ser introduzida no desenvolvimento do pensamento da complexidade e 6º a formação permanente do professorado deve ter em conta do desenvolvimento atitudinal e emocional do professorado.

Diante desses dilemas no fazer do Coordenador Pedagógico é urgente compreender a função e o papel do Coordenador Pedagógico no contexto escolar e é necessário superar a visão fragmentada desse profissional e entender sua totalidade.

Para Geglio (2003) formação em serviço é a formação continuada do professor que não tem fim, é uma constante. Essa formação deve ocorrer no próprio espaço de

trabalho, sendo assim, a escola. Esse modelo de formação deve ser acompanhado e mobilizado pelo coordenador pedagógico, pois essa é a especificidade desse profissional que envolve “planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático – pedagógico da instituição.” (Geglio, 2003, p. 114)

Segundo Pinto (2011, p. 149) o Pedagogo Escolar é um “articulador do conjunto de práticas educativas que ocorrem tanto na quanto fora da sala de aula”. O autor ainda conceitua o trabalho desse profissional como: “o cerne do trabalho do pedagogo escolar é justamente a coordenação do trabalho pedagógico e o trabalho pedagógico, por sua vez, é o núcleo das atividades escolares. Ele representa o conjunto de todas as práticas educativas que se desenvolvem dentro da escola”. (PINTO, 2011, p.151)

Sendo assim, o Coordenador Pedagógico é um profissional que deve ter uma visão ampla da aglutinação de várias pessoas buscando um sentido para as práticas educativas que ocorrem em vários espaços e tempos, que necessita de um articulador. Para ser esse articulador na escola para Pinto (2011) o Pedagogo que desenvolve o trabalho de Coordenador Pedagógico tem quatro grandes áreas de atuação, dentre elas estão: O pedagogo Escolar e a Coordenação do Trabalho Pedagógico; O Pedagogo Escolar e os Programas de Desenvolvimento Profissional dos Educadores; O Pedagogo Escolar e a Articulação da Escola com a Comunidade Local e o Pedagogo Escolar na Direção da Escola.

Para Pinto (2011) a primeira área de atuação do Coordenador Pedagógico é composta pelo Coordenador Pedagógico com o professor e com o aluno. Na mediação do Coordenador Pedagógico junto aos professores o autor defende que esse profissional apenas tem sentido se “não perder de vista que seu fim último que é a melhoria da aprendizagem dos alunos”, (PINTO, 2011, p.153) então cabe a ele dar suporte organizacional e pedagógico aos docentes. Nessa ação, ao prestar suporte pedagógico didático o Coordenador proporciona maior visibilidade o que não permite ao professor se sentir solitário nesse processo.

Já o papel da coordenação do trabalho pedagógico junto aos alunos proposto por Pinto (2011) tem como princípio que “quanto mais bem encaminhada a atividade docente, melhor a aprendizagem do aluno”, a Coordenação deve conhecer os discentes e estreitar os vínculos com pais e ou responsáveis, para que os mesmos participem da vida escolar de seus filhos. Nessa linha, o autor afirma que “conhecer os alunos implica em uma atitude investigativa. É por isso que o pedagogo deve ser formado como

pesquisador: para coletar dados, sistematizá-los, analisá-los e compartilhá-los com os professores” (2011, p.156). Pinto (2011) destaca a importância do atendimento individualizado que pode ser realizado pelo coordenador com os alunos e dos pais.

A segunda área de atuação proposta por Pinto (2011) é o Pedagogo Escolar e os Programas de Desenvolvimento Profissional dos Educadores que contempla três subáreas, dentre elas estão: A formação de Professores em Serviço; A formação em serviço dos profissionais não docentes da escola e a formação na escola dos estagiários das licenciaturas.

A subárea a formação de professores em serviço é compreendida como a ação que deve ser realizada pela própria escola, valorizando assim os saberes dos professores, em cada etapa da carreira docente. Cabe ao Coordenador Pedagógico mediar o processo reflexivo sobre o trabalho docente e assim encontrar caminhos para solucionar problemas pedagógicos.

Promover a formação continuada dos profissionais não docentes (merendeiras, porteiro, bibliotecário, secretário, monitores, entre outros) requer a melhoria de condições de trabalho, segundo Pinto (2011, p.164) “tanto material quanto não material”. O autor ressalta que esses funcionários escolares assumem uma função não prevista legalmente em suas profissões, sendo ela a função educativa que ocorre na interação com os alunos, para o autor esses profissionais realizam um trabalho de “educador extraclasse” (PINTO, 2011, p.165).

O Coordenador Pedagógico poderá organizar reuniões com o educador extraclasse para orientar e ouvir seus desafios, conflitos e dúvidas e assim criar um espaço para colocar em prática ações coletivas para ajustar os problemas dos alunos e da escola.

Os espaços para contribuir com a formação dos estagiários dos cursos de licenciaturas devem acontecer nas escolas, mediado pelo Coordenador Pedagógico estreitando assim, os laços entre a escola e a universidade, entre a teoria e prática. Com essas iniciativas a escola passa a ser um espaço de formação não apenas para os discentes, como os docentes e as pessoas envolvidas nesse processo educativo.

O Pedagogo Escolar e a Articulação da Escola com a Comunidade são a terceira área de atuação proposta por Pinto (2011) ele afirma a importância em aproximar a família da escola e ressalta que o Coordenador Pedagógico como ser o “articulador no trabalho de integração entre a escola e a comunidade” (PINTO, 2011, p.167).

E a quarta área de atuação proposta por Pinto (2011) é o papel do Pedagogo na direção da escola que ele afirma que não pode ser qualquer pessoa, nem um gestor, nem um professor, mas um pedagogo com experiência na prática e que domine a teoria e um especialista na pedagogia escolar.

Com outras perspectivas Ferreira (2013) discute a formação do professor mediada pelo coordenador pedagógico em sua tese a partir de quatro eixos, dentre eles estão: O eixo I – O Coordenador Pedagógico; eixo II – A Formação em Serviço como uma Política Pública; eixo III – Aprendizagem da Docência; e o eixo IV – Desenvolvimento Profissional da Docência.

O eixo I – O Coordenador Pedagógico discute o papel desse profissional no contexto e ressalta a importância dele como formador de professores e o define como:

Um ator fundamental no cenário escolar, pois, tem a função de integrar os demais atores deste cenário, mantendo as relações interpessoais de modo harmonioso, valorizando a formação contínua do professor, sua relação em sala de aula, desenvolvendo diariamente habilidades para lidar com as diferenças neste espaço de mudança. (FERREIRA, 2013, p. 45)

Espera-se que o Coordenador Pedagógico supere os problemas cotidianos da escola e não se torne apenas um “bombeiro”, que apaga fogo de inúmeras situações pedagógicas e administrativas, ele precisa ir além, e contribuir com o docente em sala de aula no que se refere aos conteúdos que devem ser trabalhados, discutir com o professor o método mais adequado para garantir a aprendizagem desses alunos, ele poderá acompanhar as técnicas que o docente utilizará com seus discentes, auxiliar de maneira geral na organização da sala de aula, nos espaços e tempos educativos.

Mas para isso é necessário que o Coordenador Pedagógico desenvolva o que Ferreira (2011) define como amadurecimento das suas intuições e superação de suas contradições, por ser preciso em primeiro lugar observar a prática do professor, em segundo lugar realizar a devolutiva dessa observação tendo como finalidade a formação desse profissional e em terceiro lugar levá-lo a refletir sobre sua prática e esse movimento terá como resultado um quarto lugar que será a mudança na prática pedagógica desse docente, o autor afirma que:

Os processos de capacitação mais rápidos, profundos e bem – sucedidos parecem ser aqueles em que alguém acompanha o professor em serviço. Esse alguém pode ser qualquer pessoa

que consiga transformar-se em interlocutor. Ver o que aconteceu em uma hora de aula sob outro ponto de vista, discutir sobre o que se disse e ou que não disse, sobre o que se fez ou o que não se fez, por em discussão o que se pretende e os meios utilizados, refletir sobre os pressupostos implícitos, compartilhar dúvidas e certezas, tudo isso ajuda mais o professor a pensar do que varias horas de aula convencional. (FERREIRO, 2011, p.169)

Para conseguir atingir esse quadro o Coordenador Pedagógico precisa também ter uma boa formação inicial, uma formação significativa no local de trabalho, e é preciso ser um líder comprometido, envolvido com a dinâmica da escola e que consiga ver e escutar o outro, criando condições para que o professor se expresse, crie, inove. Nessa linha de pensamento, Santos (2009) ressalta a sensibilidade que o Coordenador Pedagógico necessita para perceber os saberes dos professores e propõe:

A importância do coordenador pedagógico considerar e valorizar os sentimentos e os saberes dos professores, do mesmo modo que se recomenda a eles que valorizem os conhecimentos e sentimentos dos alunos. Tal princípio constitui o início de uma relação reflexiva mais efetiva porque permite aos professores reconhecerem em seus saberes os aspectos a serem superados e os aspectos a serem aperfeiçoados e preservados. (SANTOS. 2009, p.93)

Nesse caminho o Coordenador Pedagógico criará condições reais para coordenar, acompanhar, assessorar, apoiar e avaliar o trabalho pedagógico do corpo pedagógico da escola.

Nesse eixo Ferreiro (2011) ainda afirma a importância da parceria da escola com a comunidade, com os pais e ou responsáveis pelos alunos, percebendo que esse é um dos maiores desafios da escola, aproximar a família e assim garantir essa parceria é mais uma tarefa que deve ser desenvolvida pelo Coordenador Pedagógico.

A formação em serviço é discutida no eixo II como sendo fundamental para o desenvolvimento da educação brasileira, uma vez que, a formação inicial não consegue formar de fato o professor e a formação continuada é inexistente no país. Ferreira (2011) ressalta que a atividade desenvolvida pelo professor: “sofre influência de suas crenças, valores, formação familiar, expectativas em sua formação inicial, e o seu desenvolvimento profissional no local de trabalho, com outros profissionais da educação e demais membros da comunidade escolar” (FERREIRA, 2011, p. 62).

Com essas influências na vida do professor, e com esse processo de formação inicial e continuada uma formação que pode transformar discutir e refletir o fazer docente é a que poderá ocorrer na escola sob a responsabilidade do Coordenador Pedagógico, por ele ser um agente capaz de transformar, por conhecer as necessidades dos professores. Segundo Ferreira (2009, p. 63) o Coordenador Pedagógico poderá ser “responsável pela garantia dos processos formativos, reorganizando tempo e espaço escolar para as horas de estudo, discussão e reflexão dos professores.” É preciso que se compreenda esse tempo e espaço como espaço de investimento, pois as discussões e reflexões ocorridas nesse local trarão benefícios para a própria escola.

Com o objetivo de discutir as contribuições sobre a ação pedagógica como estratégia e ação formativa para os professores a autora apresenta o eixo III - Aprendizagem da Docência, e afirma que a construção do conhecimento profissional, bem como o desenvolvimento em serviço ocorre durante todo seu percurso na docência e o papel do Coordenador Pedagógico é:

Auxiliar o professor neste processo de construção, pois ao assistir as aulas dos professores observando sua prática pedagógica, o domínio do conteúdo e a aprendizagem do aluno, de posse dos registros, este analisa com os professores os registros da observação e os instiga à reflexão de sua própria prática, estabelecendo assim seus próprios princípios pedagógicos. A aprendizagem do adulto se volta ao caráter prática, portanto, a importância de apoio e acompanhamento dos professores em sala de aula. (FERREIRA, 2009, p.71)

A autora afirma a função de um Coordenador Pedagógico que acompanhe e analise o trabalho do professor para poder propor a formação em serviço desses profissionais, e o mesmo precisa compreender e colocar em prática que “aprender a ensinar requer uma compreensão dos programas de formação para que estes possam ser traduzidos na vida de professores na escola” (FERREIRA, 2009, p. 80)

E o último eixo proposta pela autora é IV intitulado desenvolvimento profissional da docência que teve como objetivo conceitualizar o desenvolvimento profissional como elemento de integração de práticas curriculares, docentes, escolares e pessoais a partir de processos de desenvolvimento profissional de professores.

Para a autora o desenvolvimento profissional do professor deve ser compreendido como um processo de aprendizagem, em que, os professores aprendem em um determinado lugar, que pode ser na escola, na universidade, no centro de formação que compõe um sistema educativo que sofre influências, individuais, políticas e sociais, por isso deve ser planejada e organizada com cautela para atender as necessidades de aprendizagens dos alunos, as necessidades relacionadas ao currículo, as necessidades dos docentes e as necessidades da escola como organização.

A Tese de Doutorado da autora Isaneide Domingues (2009) também discute o papel e a função do Coordenador Pedagógico como Gestor da Formação. Para Domingues (2014) a escola vem sendo o lugar composto por espaço, tempo e recursos necessários para a formação do docente, com isso se valoriza os saberes dos professores o que implica a compreensão da teoria e a prática.

A autora ainda ressalta que existem dois elementos fundamentais para pensar a formação na escola. O primeiro é a mudança de lugar de formação:

De fora para dentro da escola, o que não significa transposição. não é o curso pensado para ser executado em local diverso da escola que, por motivos de organização (ou falta de organização), passa a ser oportunizado dentro dela. Não é apenas mudar de lugar para outro mantendo –se a mesma estrutura formativa. Implica uma reformulação na compreensão dos papéis formativos e uma valorização dos conhecimentos dos educadores envolvidos naquele espaço/tempo. (DOMINGUES, 2009, p. 157)

O segundo elemento está relacionado aos professores e os coordenadores por ter que direcionar seu processo formativo, isso implica em:

Aproximar a formação do local de trabalho, encurta-se a distancia entre a ação docente real e a reflexão sobre essa ação. Isso implica tomar as necessidades da prática como elemento de reflexão para a formação, o que significa que ela se desenvolverá para responder às ansiedades formativas de um determinado grupo de educadores comprometidos com o trabalho pedagógico num tempo/espaço determinado. (DOMINGUES, 2009, p. 158)

O Coordenador Pedagógico como formador é complexo, por um lado o coordenador pode mediar um processo formativo que reflita o fazer pedagógico e por outro lado esse profissional pode organizar uma formação que incorpore métodos e técnicas de ensino apenas para atender as metas propostas pelo sistema educativo.

Nesse sentido, o trabalho de formador do Coordenador Pedagógico tem três desafios para a efetivação desse processo. O primeiro desafio é o descompasso entre as instâncias do trabalho do coordenador e os dispositivos formativos. Já o segundo desafio é a formação como um processo indetermiado e o terceiro desafio é fazer a articulação entre as necessidades da formação, a cultura escolar e as determinações das políticas públicas.

O primeiro desafio é marcado pelo descompasso que existe entre o que o faz na escola, com o que ele deveria fazer. As inúmeras atribuições não permitem que coordenador pedagógico organize uma formação reflexiva, e muitas vezes o coordenador poderá aproveitar pautas que já foram organizadas pelo sistema.

Indo ao encontro das idéias Domingues (2009) temos as afirmações de Geglio (2003) que ressalta que em um ambiente escolar é comum o Coordenador Pedagógico desenvolver atividades que não são de sua competência “enquanto o professor, o diretor, o secretário e os demais funcionários da escola possuem atividades específicas, o coordenador pedagógico se vê efetuando múltiplas tarefas que, objetivamente, não lhe dizem respeito” (Geglio, 2003, p. 115)

O autor diz que as ações que o Coordenador Pedagógico realiza que não tem um caráter didático – pedagógico como ser caracterizado como desvio de função e faz uma lista do que pode ser “Desvio de função: preencher diários e tarjetas de notas e faltas, servir merenda aos alunos, responsabilizar pela entrada e saída de alunos, organização de eventos extracurriculares”. (Geglio, 2003, p.115)

Mas, o que seria a função do Coordenador Pedagógico, para Geglio (2003) as atribuições pertinentes a ele são, “o acompanhamento pedagógico dos alunos, o atendimento aos professores, aos pais, a preparação das reuniões pedagógicas, os relatórios de atividades curriculares, a análise de materiais e livros didáticos” (Geglio, 2003, p. 115)

Para que se tenha atendido tanto a função como o desvio de função do Coordenador Pedagógico Domingues (2009) sugere que o formador na escola organize a formação docente a longo prazo a fim de superar a dicotomia entre a teoria e prática e entre a formação e a ação. Para ela a formação pode ocorrer da seguinte maneira:

Torna-se dispositivos formativos o acompanhamento dos professores pelo coordenador, as visitas externas a museus, teatros e outros, a organização de um trabalho cooperativo entre

escolas, o registro de descobertas e as construções docentes, a socialização dos avanços conceituais em resultados comunicáveis aos outros, a valorização das experiências docentes por meio de uma troca reflexiva de informação e outras situações que os coordenadores podem organizar para promover a formação contínua centrada na escola. (DOMINGUES, 2007, p. 170)

O segundo desafio é a formação como um processo indetermiado que tem dois sentidos, o primeiro é disposição interna de cada um em estar juntos e participar com os outros. Já o segundo “imbricado com o primeiro, está relacionado às transformações subjetivas produzidas pela formação, nas concepções, nas idéias, no saber e no fazer docente resultado de uma assimilação complexa, incapaz de ser na totalidade de sua abrangência” (DOMINGUES, 2007, p. 170)

A autora ainda ressalta que a formação é um processo complexo para cada um e mesmo quando o coordenador organiza uma formação para todos os docentes que pode não conseguir atingir aquilo que pretendia, o formador na escola precisa compreender que mesmo a formação coletiva é uma autoformação, por ser pessoal e intransferível. Sendo assim, o desafio para o formador na escola é “articular a formação, num espaço no qual se agregam ação e reflexão, com pessoas de interesses diversos, mas com um pacto formativo comum, centrado numa escolha coletiva” (DOMINGUES, 2007, p. 173)

E o terceiro desafio é articular as necessidades da formação, a cultura escolar e as determinações das políticas públicas, para ela esses dois conceitos estão imbricados, pois a escola hoje sofre em seu funcionamento as determinações e as decisões das políticas públicas e isso se transforma em cultura escolar. Nas palavras da autora a escola tem vivido os “desmandos e as discontinuidades dessas políticas, que, por seu caráter repetitivo, constituem –se em parte da cultura escolar, no sentido generalíssimo, o que gera um sentimento ora de resistência a mudanças, ora de conformismo em relação a essas intervenções ” (DOMINGUES, 2007, p. 174)

A cultura escolar é compreendida pela autora a partir de um fenômeno complexo e multidimensional que se compõe de muitas culturas “com arranjos decorrentes das relações específicas que se manifestam e se estabelecem no interior da escola, inclusive de poder, que, de maneira tenaz, reafirma certos modos de conduta e pensamento.” (DOMINGUES, 2007, p. 175)

As ideias sobre cultura escolar de Pérez Gómez (2001) e Forquin (1992) também são apresentadas pela autora, e afirma que os significados da cultura escolar podem influenciar no processo formativo na escola em dois aspectos. O primeiro aspecto se refere a autonomia do professor, do coordenador e da escola, pois a escola precisa:

Estar voltada para a construção crítica de um trabalho pedagógico que não se constitua como reprodutor das práticas sociais. Essa ideia exerce influência, também, nos projetos de formação docente desenvolvidos na escola sob a liderança do coordenador pedagógico. O trabalho coletivo na escola precisa estar voltado para análise dos projetos externos que adentram a escola e dos próprios projetos usando como critério a concepção formativa da unidade e as necessidades elencadas pelos professores. (DOMINGUES, 2007, p. 178)

Já o segundo aspecto tem relação com a cultura da reprodução, segundo a autora “esta mais próxima da cultura escolar, do que a cultura da colaboração, da pesquisa, da construção e da valorização do conhecimento docente” (DOMINGUES, 2007, p.178) a compreensão do papel do coordenador pedagógico nesse processo é fundamental para ele perceber que:

Uma cultura tão arraigada pode influenciar tanto na adesão a projetos externos, como na construção de projetos comprometidos com valores que não promovam a autonomia de professores e alunos, sujeitos do processo educativo, assim, é que, se utilizando da relativa autonomia dos processos formativos, os grupos precisam optar sobre a formação necessária para o desenvolvimento do trabalho docente. (DOMINGUES, 2007, p. 178)

Com esses desafios cabe ao Coordenador Pedagógico ir além da observação em sala de aula e análise da prática pedagógica do professor é preciso que ele articule toda a reflexão do fazer do docente o que possibilitará que ele organize um espaço de cooperação e de pesquisa de sua própria prática gerando assim aprendizagem dos alunos.

Cunha e Prado (2008) retratam uma linha de formação em que o professor e coordenador são formados e são formadores, não é uma formação que vem de cima para baixo, mas uma formação que os autores intitulam como co – formação que envolve as “relações colaborativas e horizontais, orientada pela reflexão – ação e pela promoção da

auto – realização associada à intervenção na realidade” (CUNHA e PRADO, 2008, p.46)

Nesse modelo de formação a interação ocorre entre o professor e o coordenador de maneira simétrica, não é possível perceber quem é o formador e quem são os formandos, o que acontece é um projeto de formação em reciprocidade e que tem seus desafios como afirmam os autores:

O desafio da co-formação na escola seria, portanto, mobilizar uma formação capaz de fortalecer valores, produzir incertezas pertinentes, alimentar o diálogo entre os saberes e as circunstâncias, gerar novas coerências. Compreendendo os contextos e negociando pontos de vista seria possível, ainda, construir um sentimento de pertença que possibilitasse o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e coordenadores. (CUNHA e PRADO, 2008, p.46)

Na organização do processo formativo fica para o Coordenador Pedagógico construir um plano de co – formação com o grupo de professores da instituição que atua o que não dispensa a participação de formadores externos, nem a participação em outros eventos educativos, pedagógicos e científicos.

Almeida (2008) é mais uma defensora da formação mediada pelo Coordenador Pedagógico no contexto escolar e ela utiliza das propostas de Italo Calvino (1995) para elencar os valores necessários para o próximo milênio nesse processo de formação. Para a autora a formação está relacionada com a cultura e a educação, são conhecimentos que foram construídos pela humanidade no decorrer da história e afirma que a formação “entra-se no terreno dos valores e símbolos, num processo que tem como intencionalidade o desenvolvimento do indivíduo singular e social, histórico e concreto” (ALMEIDA, 2008, p.10)

Segundo a autora o Coordenador Pedagógico ao mediar a formação dos professores devem considerar que o docente antes de ser um profissional é um ser humano que envolve o corpo, a afetividade e a cognição. Para Souza e Placco (2006) os valores são construídos na influência mútua, nas relações que ocorrem no interior da escola:

Valores se constroem na interação, no exercício cotidiano: os morais e os não – morais (até os imorais), os negativos e os positivos. Refletir sobre eles e agir em conformidade com os valores com que se representa é a possibilidade que se vislumbra, em uma escola em que autoridade e valores se

relacionam, reciprocamente, constituindo –se e constituindo alunos e educadores (SOUZA; PLACCO, 2006, p. 38)

A partir dos valores estabelecidos por Calvino, Almeida (2008) traça as diretrizes para a formação de professores com seis títulos, dentre eles estão: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência.

O primeiro valor é a exatidão, e na formação de professores é essencial um projeto bem definido e organizado, Almeida (2008) faz alguns questionamentos, nessa linha, para quem será o projeto de formação, por que fazer o projeto de formação, para quem será o processo de formação e ainda onde realizar esse processo formativo. Dentro dá exatidão é imprescindível ter claro a finalidade da proposta formativa, os objetivos devem ser definidos, a avaliação deverá ser eficiente, mas o ponto fundamental para o Coordenador Pedagógico será a relação dos objetivos, com os conteúdos e os procedimentos.

A rapidez é o segundo valor discutido no artigo da Almeida (2008) que afirma que o Coordenador Pedagógico precisa ser rápido ao cultivar em seus formandos determinadas habilidades, atitudes, sentimentos que são a base das relações que envolvem o olhar, o ouvir, o falar e o prezar.

Com o olhar o Coordenador Pedagógico precisa estar atento com o processo formativo de seus professores e perceber suas dificuldades, seus saberes, suas angústias, seus desafios, suas dificuldades, suas realizações e suas descobertas, para a autora é preciso desenvolver um olhar “sem pressa, que acolha as mudanças, as semelhanças e as diferenças” (ALMEIDA, 2008, p. 15)

A visibilidade é marcada por dois processos no desenvolvimento de uma proposta formativa aos professores, o primeiro é fundamental desertar a sensibilidade, em seguida a criatividade e a abertura de novas experiências. Já o segundo é levar o que há de melhor em relação a cultura geral, mediando a visibilidade do conhecimento. O valor da multiplicidade que a autora define como:

Nesse emaranhado todo, formadores e formandos são uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de relações, de sonhos, de imaginação, de desejos, de frustrações, e o formador não pode esquecer que o saber e a prática do professor que quer formar vai se basear em todos esses processos. É preciso ter clareza disso e lembrar que faz parte do processo de formação o desenvolvimento de um olhar múltiplo,

que capte a complexidade dos fatos e das pessoas. (ALMEIDA, 2008, p. 17)

Depois do olhar múltiplo é discutido o valor da Leveza segundo Almeida (2008) a formação do professor deve ser conduzida com leveza que está relacionada com a alegria, ele define esse valor como sendo o momento de levar o formando a:

Examinar os fatos e as pessoas de diferentes pontos de vista, respeitando o ponto, respeitando o ponto de vista do outro. Levá-lo a entender que seu ponto de vista, o lugar do qual vê, está condicionado pelas crenças, desejos, expectativas, conceitos de que dispõe no momento, assim como pelo ponto de vista do outro. Entra aqui em jogo o processo de autoconhecimento, condição indispensável para o desenvolvimento. (2008, p. 18)

O último valor discutido é o da consistência, para a autora esse valor envolve todos os outros. Nesse sentido, para pensar a mediação de um processo formativo de consistência é preciso ter exatidão, pois envolve a intencionalidade. É fundamental ter uma comunicação que abrange a rapidez e ainda que se preocupe com a visibilidade, uma vez que desenvolve a sensibilidade dos seres humanos. Como pensar em consistência sem abordar a multiplicidade que faz parte da cultura e a leveza para que tudo isso ocorra com muita alegria.

Nessa linha dos valores Almeida (2006) apresentou seu artigo sobre o papel do Coordenador Pedagógico e a questão do cuidar, para ela essa relação envolve o eu e o outro contextualizado assim:

Como seres humanos. Necessitamos ser cuidados e cuidar. Cuidar de outra pessoa, no sentido mais significativo, é estar atento ao seu bem –estar, ajudá-la a crescer e atualizar-se, e para isso o outro é essencial. Envolve um sentir com o outro – podemos chamar essa disponibilidade de empatia: é perceber, mesmo em um leve indício, que algo está faltando ao outro, é preciso intervir. Cuidar implica ação (a ação pode ser a decisão de não intervir, em respeito à individualidade do outro, depois de sentir com, e na confiança de que ele pode encontrar seu próprio caminho). (ALMEIDA, 2006, p. 43)

Almeida aponta três pressupostos fundamentais para o Coordenador Pedagógico mediar a formação na escola, entre estão:

1º A escola é um rico espaço para a formação de seus professores, embora haja outros espaços que devem ser articulados aos objetivos de formação; 2º A escola também deve ser organizada para o cuidar, e a formação para o cuidar deve fazer parte de seus objetivos; 3º O coordenador Pedagógico tem uma função formadora tem uma função formadora, uma articuladora e uma transformadora; como formador, cabe-lhe oferecer orientação pedagógica pela via de seus conhecimentos e pela procura de interlocutores qualificados para seus professores, dentro ou fora da escola articulando os participantes da equipe escolar, cuidando tanto as relações interpessoais como das relações com o conhecimento. Para que a formação seja transformadora em conhecimentos, sentimentos e ações, é preciso que a proposta de formação tenha referência na atividade cotidiana do professor, que faça sentido para ele. (ALMEIDA, 2006, p.44)

Para o Coordenador Pedagógico mediar os pressupostos é essencial exercer o cuidado. Esse cuidado está relacionado com o fazer do professor, do coordenador, que implica na habilidade de fazer-se próximo do aluno, a habilidade de observar, olhar, ouvir, habilidade de responder aos sentimentos e habilidade de encaminhar soluções.

Outro cuidado que precisa ser desenvolvido é com o conhecimento que já foi elaborado, segundo a autora “cuidar do conteúdo significa cuidar do que já foi feito, significa um respeito pela cultura e pelo homem que a construiu e foi construído por ela” (ALMEIDA, 2006, p. 50)

Cuidar da elaboração de projetos de vida éticos para Almeida (2006) não se trata de dar um rol de regras, mas discutir a possibilidade que cada um tem ao escolher por lutar ou não por seus valores, escolher suas opiniões e seus atos.

E o último cuidado abordado pela autora, é o cuidar de si mesmo, pois para cuidar do outro é preciso cuidar bem de si. Nesse sentido, é fundamental cuidar da saúde, da alimentação, do lazer, das relações e Almeida contextualiza:

Cuidar de si mesmo, voltar-se para si mesmo, conhecer –se melhor, ter um grupo de referência e de apoio, dar –se tempo para afiliações, participar de momentos de discussão em que é escancarada a complexidade do cotidiano escolar ajudam –no vencer momentos de desânimo e impotência, que fazem parte do processo ensino-aprendizagem. (ALMEIDA, 2006, p. 56)

Pensar um modelo de formação e um mediador desse processo que de fato irá contribuir na prática pedagógica do professor não é uma tarefa fácil, segundo Mello e

Rojas (2013) os profissionais da educação buscam a formação continuada não apenas para atualização, mas também para acompanhar as mudanças nesse campo.

1.9 INTERDISCIPLINARIDADE E O PROCESSO DE FORMAÇÃO

Mas precisamos ir além e propor um espaço em que o conhecimento interdisciplinar busque a totalidade do conhecimento lembrando sempre que um processo de formação Interdisciplinar é sempre provisório e nunca definitivo. (FAZENDA, 1994)

Thiesen (2008) define a escola como um ambiente de vida para vida, sendo assim, ela constituir – se como processo de vivência e não de preparação para a vida “a escola deve conter, em si, a expressão da convivialidade humana, considerando toda sua complexidade. A escola deve ser, por sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar” (THIESEN, 2008, p. 552)

Nesse sentido, a formação no contexto escolar precisa caminhar na direção da interdisciplinaridade, considerar a complexidade da formação. O coordenador pedagógico precisa ter a atitude interdisciplinar ao organizar o processo formativo na instituição, Thiesen (2008) ressalta que:

A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo). (THIESEN, 2008, p.548)

Um coordenador pedagógico com atitude interdisciplinar pode transformar um espaço de formação que tenha sentido e contribua para o trabalho docente, Fazenda define os fundamentos para construção de um projeto Interdisciplinar. Segundo Fazenda (1994) um projeto Interdisciplinar tem seis fundamentos básicos para prática da ação docente. O primeiro é o movimento dialético próprio de uma atitude interdisciplinar, por permitir sempre dialogar com as próprias produções.

A memória é o segundo fundamento, sendo considerada a memória registro (registros de aprendizagem, como palestras, leituras, entre outros) e a memória vivida é a se constrói todos os dias a partir do diálogo com o registro.

A parceria é o terceiro fundamento que tem como base o diálogo, a troca Fazenda (1994, p.83) afirma que:

A parceria configurou – se de forma tão marcante que sua expressão revestiu-se de múltiplos aspectos que, de tantos e tão complexos, tornam-se impossíveis de serem explicitados, a não ser por uma simplificação da linguagem, que poderia entre outras tantas ser traduzida como mania. Mania de quê? Mania de compartilhar falas, compartilhar espaços, compartilhar presenças. Mania de dividir e, no mesmo movimento, multiplicar, mania de subtrair para, no mesmo tempo, adicionar, que, em outras palavras seria separar para, ao mesmo tempo, juntar. Mania de ver no todo a parte ou o inverso – de ver na parte o todo.

Já o quarto fundamento é o perfil de uma sala de aula Interdisciplinar, segundo Fazenda (1994, p. 85) “a sala de aula é o lugar onde a interdisciplinaridade habita, tendo sempre um ritual de encontro no início, no meio e no fim, considerando quatro elementos: espaço, tempo, disciplina e avaliação.”

E o quinto fundamento é do encontro entre indivíduos, pois um educador interdisciplinar muitas vezes já tem atitude Interdisciplinar o que acaba contagiando outros professores, até mesmo o grupo.

Já o sexto fundamento está relacionado ao projeto de vida do indivíduo que normalmente é lento e exige uma espera adequada.

Para efetivar esses fundamentos é necessário aquilo que Mello (2004) define como olhar interdisciplinar para apreciar o trabalho pedagógico e assim promover a inovação e negociar e regular a uma prática de reflexão e construção dos saberes dos professores.

Nesse sentido podemos compreender que ser e tornar-se um professor Interdisciplinar é uma questão de atitude, para o coordenador pedagógico formar professores Interdisciplinares é preciso “promover possibilidade de trocas, estimular o autoconhecimento sobre a prática de cada um e contribuir para a ampliação da leitura de aspectos não desvendados das práticas cotidianas”. (FAZENDA, 1994, p.79)

1.10 O CONTEXTO E O TEXTO NA AÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Espaço da Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC

Buscando uma metodologia de trabalho diferenciada a escola pesquisada garante em sua proposta pedagógica um espaço e tempo nomeado como a Hora do trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, em que o objetivo é proporcionar momentos de reflexão não apenas no qual os professores expressam e discutem suas aflições, como também busquem através de estudos, trocas de experiências caminhos efetivos para garantir aos seus alunos meios para aprender bem. Por isso, a escola garante e propõe um espaço para reflexão e discussão coletivamente com base teórica com intuito de promover práticas pedagógicas comprometidas.

Mas não basta assegurar o espaço e o tempo é preciso ainda, criar um ambiente aberto e cordial para que os professores se sintam confortáveis para partilhar as ideias, discutir, debater, entre outros. Sendo assim, a organização do HTPC deve ocorrer da seguinte maneira:

Formação continuada, possibilitando momentos para o professor expor suas dificuldades e necessidades; Desenvolvimento da pauta proposta e sugestões dos professores para os próximos encontros; Construir coletivamente o caderno de registro pedagógico, delineando diretrizes gerais para a compreensão da organização pedagógica da escola; Garantir que seja um espaço para desenvolver atividades pedagógicas, propiciando o trabalho em equipe, a troca de experiências, a tematização da prática, sugerir, trazer contribuições, mostrando caminhos e alternativas; Na impossibilidade de conseguir a totalidade dos professores, organizar o trabalho por ambiente de aprendizagem e/ou ambiente curriculares integradores e atividades complementares; Fazer registro do encontro, um diário de bordo, e utilizá-lo também como suporte aos professores que não participam das HTPC; Articulação do grupo gestor (supervisor escolar, orientador educacional e diretores) para planejar ações comuns voltadas para os problemas que ocorrem nos ambientes de aprendizagem, com os professores e outras questões mais amplas que dizem respeito à escola; Garantir, sempre que possível, a socialização do trabalho desenvolvido entre os professores, como forma de valorização das produções individuais e coletivas; Divulgação prévia das pautas da HTPA para que o professor se organize e contribua com idéias que implementem o trabalho; Encontro entre as escolas para troca de experiências e formação continuada; Oferecer subsídios para elaboração dos projetos de intervenção na realidade da escola com o objetivo de melhoria do

processo educativo; Acesso a projetos bem-sucedidos Planejar e organizar atividades culturais; Elaborar estratégias para a superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de compromisso ético e político com todas as categorias sociais; Propiciar o conhecimento da legislação educacional em vigor e do Estatuto da criança e do adolescente, como fundamentos da prática educativa; Avaliar o trabalho pedagógico pelos profissionais da escola. (SEMED, 2008 p. 45)

O espaço e tempo do HTPC é garantido na carga horária do professor todas as sextas – feira das 13h às 17h. A proposta dos estudos que ocorrerá nesses dias são pré definida com os professores e grupo gestor no início do ano, sendo o mesmo flexível a mudanças.

Espaço da Hora do Trabalho Articulado – HPTA

O momento do HTPA é um espaço de formação continuada dos professores da escola que é realizada com o grupo separado por ano/série juntamente com a coordenação pedagógica e direção adjunta.

Nesse formato é possível a articulação da equipe e a integração entre todas as atividades que ocorrem na escola, mas seu objetivo são as questões pedagógicas como a reflexão sobre a prática pedagógica, as possíveis intervenções para contribuir com as ações dos docentes.

Esse encontro ocorre uma vez por semana, durante 4 horas consecutivas e que são planejadas as seguintes ações:

A HTPA ocorra em um local pedagógico, agradável e acolhedor; pauta seja compartilhada e receba contribuições de todos os profissionais; As tarefas (registro, escolha de textos, organização de momentos de estudo, etc.) sejam divididas entre a equipe; A condução da HTPA seja partilhada (grupo gestor e professores); Cada HTPA tenha focos e objetivos bem definidos e de conhecimento de todos; Todas as reuniões sejam avaliadas pelo coletivo. (SEMED, 2009, p. 47)

Nesse espaço cabe ao Coordenador Pedagógico estipular metas juntos aos professores de curto, médio e longo prazo a fim de atender tanto as necessidades dos professores quanto dos alunos, ressaltando que todos os encontros devem ser registrados em ata, caderno ou diário de bordo, para que esse registro possa ser retomado pelo grupo.

Para que esse momento seja bem sucedido é preciso a sensibilidade e flexibilidade da equipe gestora, para poder discutir e retomar questões fundamentais para o bom desempenho de todos e isso apenas é possível se essa equipe conhecer sua realidade, pais, alunos e professores.

Sendo assim, a Hora do Trabalho Pedagógico é momento de:

Formação continuada dos educadores da escola. Troca de experiências entre educadores e grupo gestor. Articulação do trabalho realizado pela equipe escolar. Planejamento e (re) planejamento das ações pedagógicas. Discussão e tomada de decisões sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Gestão democrática. Discussão do cotidiano escolar e sua organização administrativa e pedagógica. (SEMED, 2009 p. 47)

O projeto da escola contempla momentos presenciais para mediar a pesquisa, bem como a comunicação à distância com apoio da Secretaria de Educação do Município – SEMED em que sugere que a formação deve seguir temas:

Políticas públicas e curriculares. Necessidades das escolas. Projetos construídos pelas escolas. Fornecer subsídios teórico-metodológicos para estudo e atendimento das necessidades do trabalho pedagógico. Aprimoramento teórico-metodológico, na forma de troca de experiências, estudos sistemáticos, oficinas, fórum, blogger, metodologia wiki e revista eletrônica. (SEMED, 2009, p. 48).

Esse contexto tem como objetivo o desenvolvimento profissional, a construção de ações baseadas no currículo da escola, e a articulação do Projeto Político Pedagógico, regimento e plano escolar.

Esse espaço é planejado cuidadosamente pelo coordenador pedagógico juntamente com o grupo gestor, ressaltando que o mesmo deve considerar as necessidades da escola e contemplar as demandas dos professores.

Diante do exposto, indagamos. Por que seguir esse caminho do coordenador pedagógico frente a formação dos docentes? Por que tanta inquietação com a caminhada desses atores? Por que escolher a direção da escola de tempo integral? Por que a escola de tempo integral é o palco desses atores?

Respondendo a primeira indagação, compreendemos que todo professor tem sua caminhada, tem sua história, tem a formação que ocorreu durante a vida, tem sua formação inicial na universidade, mas ainda é essencial alguém que tem os sentidos

desenvolvidos para contribuir com a jornada do ensinar e aprender no contexto escolar, pois o docente passará pelo menos a metade de sua vida na escola, pelo menos vinte e cinco anos. Durante esse período mudanças ocorrem na sociedade, sociais, políticas, econômicas, as leis se modificam, as tecnologias, o acesso as informações e conhecimento, o currículo, as linguagens, as avaliações. O professor precisa do seu parceiro, seu formador, um guia que deixe essa longa caminhada, mais leve. Esse guia é o coordenador pedagógico.

A segunda indagação, se trata da essência do trabalho do coordenador: a formação que resultará na aprendizagem das crianças e dos adolescentes, no entanto, o coordenador no cotidiano tem muita dificuldade para planejar e realizar essa ação. O coordenador atende a família, os alunos, administrativo. Tem muitos coordenadores que nem sabe o que fazer e como fazer. Tem muitas escolas que não tem tempo e espaço de formação. E quando tem tempo é para repasses. Tem aqueles que ainda tenta traçar um caminho para a formação, mas acaba afogado no meio de tantas urgências. O coordenador precisa construir seu caminho, sua identidade.

E a terceira indagação, se trata da escola de tempo integral como espaço e tempo para a concretização do trabalho do coordenador e do professor. Alunos em tempo integral, professores em tempo integral, coordenadores em tempo integral, contribui para formação integral do docente e discente. O próximo capítulo procurará respostas para as indagações apresentadas até aqui.



CAPÍTULO 2

CAMINHOS DA PESQUISA

*Ninguém caminha sem
aprender a caminhar,
sem aprender a fazer
o caminho caminhando,
refazendo e retocando o
sonho pelo qual se pôs
a caminhar.*
Paulo Freire

2 CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa iniciou com a aprovação do projeto de pesquisa pela orientadora da Tese, em seguida foi solicitado o ofício de anuência para ser encaminhada a instituição pesquisada. A direção da escola autorizou a realização da pesquisa encaminhando ao Programa de Pós – Graduação em Educação a carta de anuência. Em seguida foi encaminhado ao Colegiado do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, com aprovação no dia 25 de junho de 2015 a partir da resolução nº 55.

O projeto foi submetido ao comitê de ética, por meio, da Plataforma Brasil que autorizou a pesquisa, considerando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (apêndice - A), bem como os instrumentos para coleta de dados, tais como o questionário (apêndice - B) de identificação dos participantes e roteiro de entrevista semi – estruturado (apêndice - C). O andamento da pesquisa foi aprovado no dia 31 de outubro de 2015.

Paralelamente foi realizado o estudo dos documentos que regem o trabalho do coordenador pedagógico no contexto escolar, dentre eles estão: a proposta da escola em tempo integral, Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno da Escola de Tempo Integral.

Com o objetivo de analisar a formação promovida aos professores pelo coordenador pedagógico no contexto escolar acreditamos que a abordagem mais adequada para compreender esse fenômeno e sua complexidade, bem como suas relações interpessoais e sociais é da pesquisa qualitativa.

Conforme Chizzotti (2010):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (CHIZZOTTI, 2010, p.79)

A relação dialética ocorre na interação entre o sujeito e objeto como processo de construção do conhecimento, nesse caminho buscamos compreender a dinâmica da

formação na escola com seus atores, os coordenadores pedagógicos, compreender a interdependência presentes desses atores, e a sua subjetividade.

Para Santos Filhos (1997) nesta modalidade a relação entre o pesquisador e o objeto pesquisado não é neutra, a linguagem deve estar próxima do real, e como tal, os valores, as crenças determinam o que deve considerar dos fatos.

O pesquisador precisa estar aberto as manifestações para compreender o fenômeno. Chizzotti (2010, p. 82) ressalta que “Essa compreensão será alcançada com uma conduta participante que partilhe da cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a significação social por eles atribuída ao mundo que os circunda e aos atos que realizam”

Chizzotti (2010) afirma que “são pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam” (CHIZZOTTI, 2010, p.83)

Tanto pesquisador como os pesquisados participam da pesquisa como produtores do conhecimento. Para Mello (2004) a pesquisa qualitativa “interessam as pessoas por elas mesmas, como sujeitos participantes que se encontram em formação” (MELLO, 2004, p.26)

Por acreditar que o caminho mais adequado para compreender qual a formação continuada que contribuiu no processo formativo do docente optamos por essa abordagem.

A pesquisa iniciou com os participantes a partir da apresentação do termo livre esclarecido, nesse momento foi marcado o próximo encontro, em que participantes responderam ao questionário, como Gil (2008, p.121) define como uma: “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presente ou passado etc”.

O questionário teve a intenção de conhecer o perfil e a trajetória formativa de cada participante da pesquisa.

Depois foi marcado uma data para realização da entrevista que seguiu um roteiro definido por Gil como:

Técnica em que o investigador se apresenta ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados

e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 2008, p.110)

Chizzotti (2010) ressalta que o questionário semi – estruturado é: “Um conjunto de questões pré – elaboradas, sistemáticas e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada.” (CHIZZOTTI, 2010, p.55)

O questionário construído teve uma estrutura que percorreu das questões simples para as complexas e os mesmos foram testados anteriormente com intuito de garantir um instrumento mais preciso e eficaz.

Após a escolha dos sujeitos e aplicação dos instrumentos de recolha de dados optamos pela Análise de Conteúdo que Bardin (2011, p.37) define como: “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” caracterizada por inúmeras formas e adaptável a um campo de aplicação amplo.

Segundo Chizzotti (2010) esta técnica “se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento, que contém informações sobre o comportamento humano atestado por uma fonte documental” (CHIZZOTTI, 2010, p.98)

Para Franco, deve-se considerar as “dimensões do exercício de compreensão e interpretação a ser enfrentado pelo analista social, uma vez que não exclui radicalmente uma análise lógica, formal e objetiva”. (FRANCO, 2008, p.34)

Neste sentido tudo que for falado, escrito e gravado pode ser submetido a análise de conteúdo. (MOSCOVICI, 2013, p.30)

Para analisar o modelo de formação permanente que vem ocorrendo na escola durante horário de trabalho pedagógico articulado – HTPA e o horário de trabalho pedagógico coletivo – HTPC foi realizada uma entrevista dirigida com 19 professores, 4 coordenadores pedagógicos e 2 diretores escolares. Para Chizzotti (2010, p. 57)

A entrevista dirigida em pesquisa é um tipo de comunicação entre pesquisador que pretende colher informações sobre fenômenos e indivíduos que detenham essas informações e possam emití-las. As informações colhidas sobre fatos e opiniões devem constituir-se em indicadores de variáveis que se pretende explicar. É, pois, um diálogo preparado com objetivos definidos e uma estratégia de trabalho.

A pesquisadora iniciou os encontros com os participantes da pesquisa em novembro de 2015. Dentre os procedimentos adotados, foi garantido aos participantes o sigilo da sua identidade e das informações, de modo a não submetê-lo a qualquer tipo de constrangimento. Para preservar a identidade dos participantes foi definido um código aleatório que se inicia com Professor 1 ao Professor 19, os coordenadores pedagógicos têm como código coordenador 1 ao coordenador 4 e a direção terá com código diretor 1 e diretor 2.

Os encontros para a realização da entrevista foram marcados individualmente no contexto escolar na Hora do Trabalho Pedagógico Articulado – HTPA. As entrevistas foram gravadas e transcritas respeitando as orientações de registro das informações estabelecidas por Negrine (2004).

Em seguida, foi analisada para organizar as categorias. A organização e sistematização dos dados foram realizadas, por meio de unidades de registro (BARDIN, 1977, apud FRANCO, 2003). A partir das informações contidas, retiraremos as unidades de contexto e, em seguida, para cada grupo de unidade de contexto, elaboraremos unidades de significado, então extrairemos as categorias.

Na primeira fase os depoimentos foram transcritos com fidelidade, na íntegra, não havendo nenhuma alteração das falas, em seguida, foram devolvidas aos participantes com objetivo de validar as entrevistas, oportunizando assim, a confirmação das falas, nesse momento da pesquisa o participante teve a liberdade de modificar, acrescentar ou retirar as informações que foram coletadas anteriormente.

No primeiro momento para organizar as categorias foi utilizado o software EVOC – 2000 e o NVivo que realiza codificação e armazena em um recipiente virtual chamado um nó. Depois de codificado é ativado as listras de codificação e clicando sobre ela é possível visualizar a referência para o conteúdo que foi codificado, no entanto, as categorias sugeridas pelo software foi retirada do trabalho e os dados foram organizados a partir das orientações proposta por Bardin (2011) e Franco (2008) que seguiu três polos cronológicos: 1) a pré – análise; 2) a exploração do material; c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré – análise é a fase da organização, da escolha dos documentos, das entrevistas. A exploração do material “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função das regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 131). O tratamento da informação é o momento em

que, os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos e são organizados para as categorias de análise.

Após a leitura, releitura das entrevistas dos participantes da pesquisa, as categorias foram emergidas e como afirma Franco (2008, p. 61) “as categorias não são definidas *a priori*, emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria”, nessas idas e voltas foram definidas três categorias: papel do coordenador pedagógico; formação oferecida no contexto escolar e entre coordenar e administrar e as subcategorias.

Foram considerados participantes deste estudo todos os professores, coordenadores e diretores que estão no mínimo dois anos lotados na escola. Os professores que participaram da pesquisa foram Professores de Artes, Educação Física, Língua Estrangeira, Pedagogos. Professores que ocupam a função de Coordenador Pedagógico e Professores que ocupam a função de Diretor.

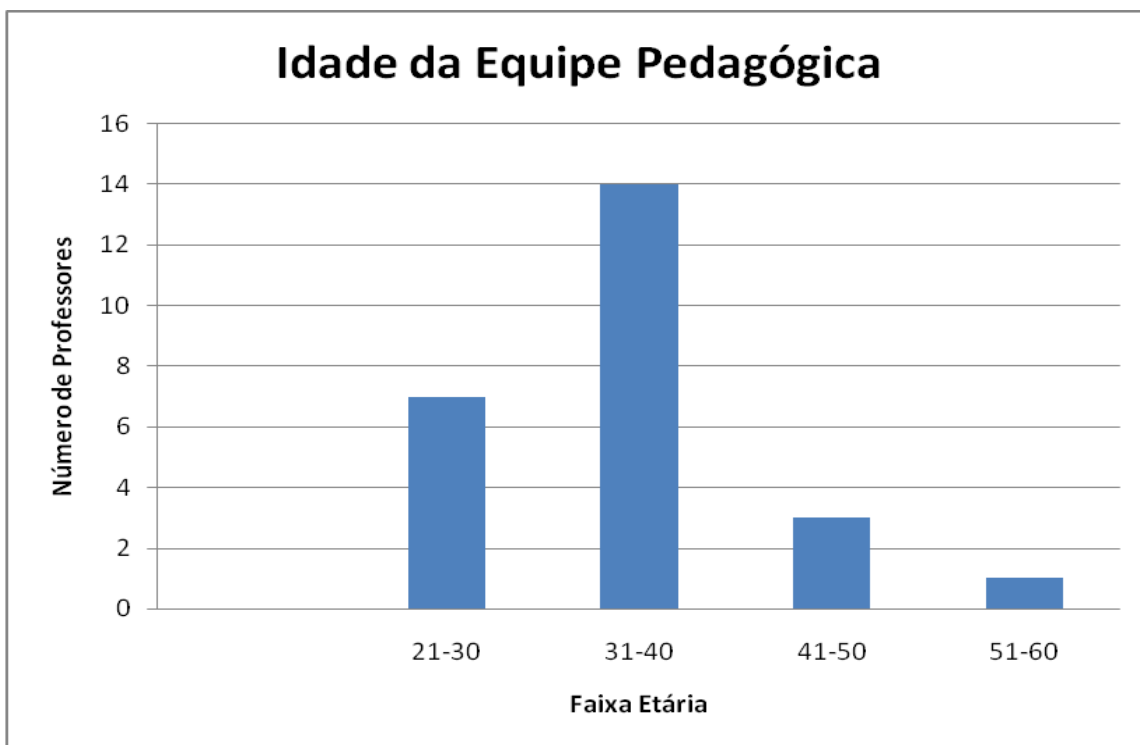
De acordo com os critérios elencados, participaram do primeiro momento em que foi respondido um questionário com 21 professores Pedagogos, 2 Professores de Língua Estrangeira, 6 Professores de Arte, 6 Professores de Educação Física, 4 Coordenadores Pedagógicos e 2 Diretores Escolares.

Entre o período da aplicação do questionário para o agendamento das entrevistas houve uma troca de professores Pedagogos, de Artes, de Educação Física e de Língua Estrangeira. Desta forma, foram selecionadas 3 professoras da Educação Infantil, 1 professora de Língua Estrangeira, 5 professores de Arte, 3 professores de Educação Física, 7 professores pedagogos. Os coordenadores são os mesmos, totalizando 4 sujeitos e a direção o escolar é a mesma desde a implantação da escola, sendo a diretora e a diretora adjunta.

O questionário teve a intenção de identificar os pesquisados em seu processo histórico escolar, bem como, a sua formação inicial, continuada e tempo de experiência questões essenciais para a pesquisa, como segue abaixo.

Nesse sentido, buscaremos analisar os discursos dos coordenadores pedagógicos, diretores e professores para que possamos compreender uma formação que de fato implique na prática pedagógica do professor.

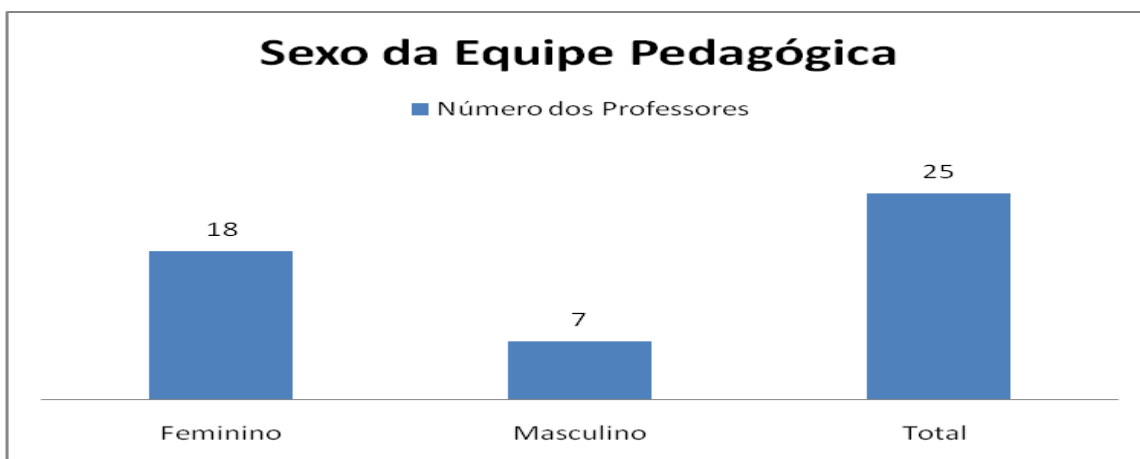
Gráfico 1 – Idade da equipe pedagógica da escola municipal de tempo integral de Campo Grande – MS.



Fonte: Própria autora

O quadro de professores da Escola de Tempo Integral do Município de Campo Grande – MS é composto por docentes que estão na faixa etária de 31 à 40 anos, totalizando 14 professores e na faixa etária de 21 à 30 anos se tem 7 docentes, mostrando assim, uma equipe pedagógica nova com no máximo 15 anos de experiência.

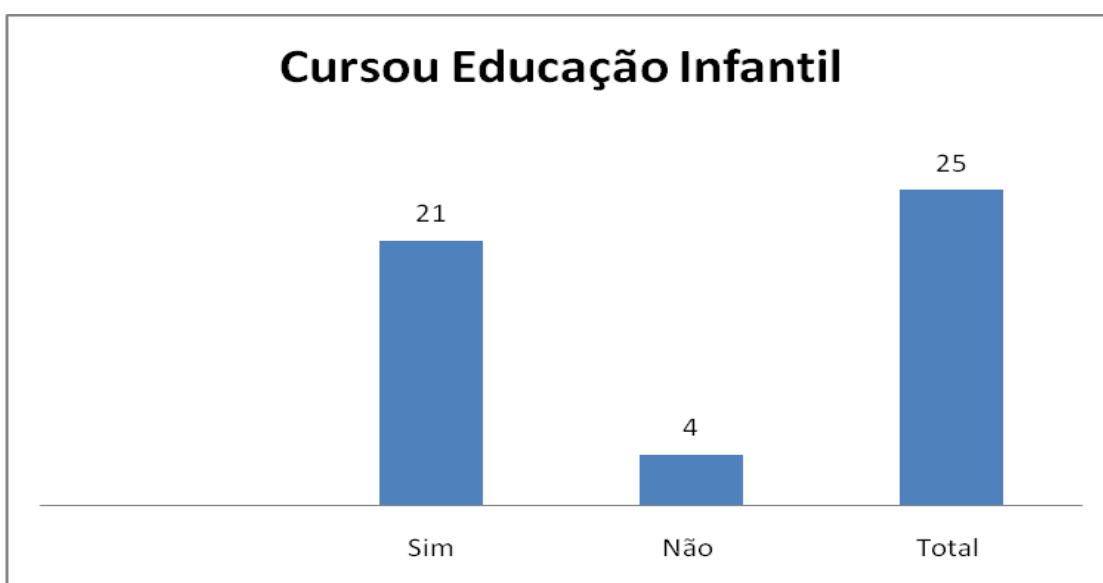
Gráfico 2 – Sexo da Equipe Pedagógica da Escola Municipal de Tempo Integral de Campo Grande – MS.



Fonte: Própria autora

A equipe Pedagógica da escola é composta por um número predominante de professoras. Os 7 professores que compõem a equipe pedagógica são 4 de Educação Física e 3 de Artes. E o restante das professoras são Pedagogas, resultado do processo de feminização do magistério, principalmente na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, como afirma Rabelo e Martins (2010); Almeida (1996) e Vianna (2010).

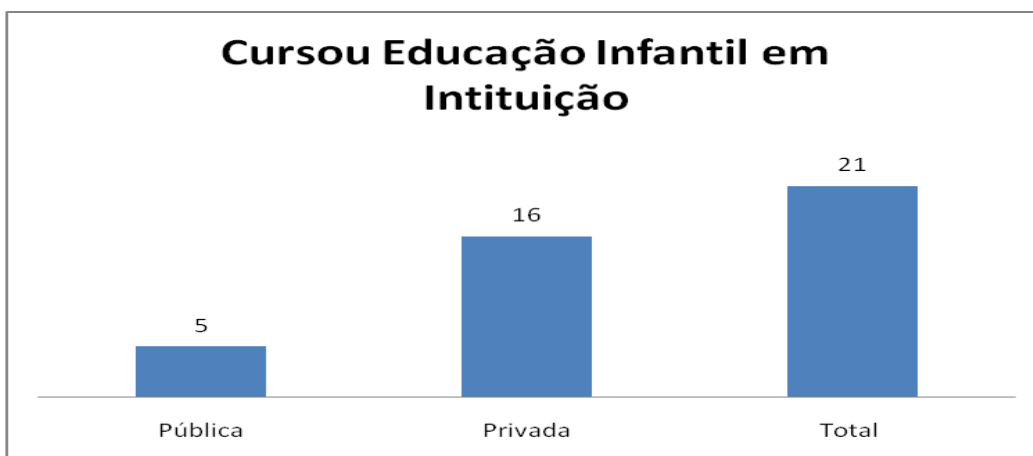
Gráfico 3 – Equipe Pedagógica que frequentou a Educação Infantil



Fonte: Própria autora

O resultado desse gráfico mostra que os professores investigados tiveram um processo de escolarização que se iniciou na Educação Infantil, contribuindo assim, para a formação de um adulto mais autônomo.

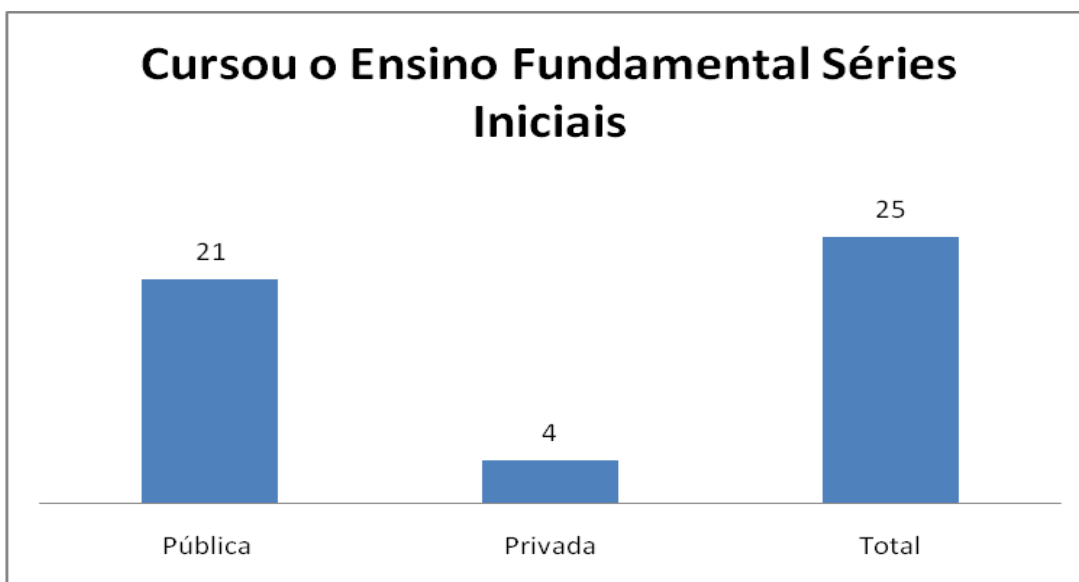
Gráfico 4 – Equipe Pedagógica que frequentou a Educação Infantil em Instituição Pública ou Privada.



Fonte: Própria autora

A maioria dos professores que frequentaram a Educação Infantil foi na Rede Particular de Ensino.

Gráfico 5 – Equipe Pedagógica frequentou o Ensino das Séries Iniciais em Instituição Pública ou Privada.



Fonte: Própria autora

A maioria dos professores participantes da pesquisa frequentou escola pública no início do processo de escolarização.

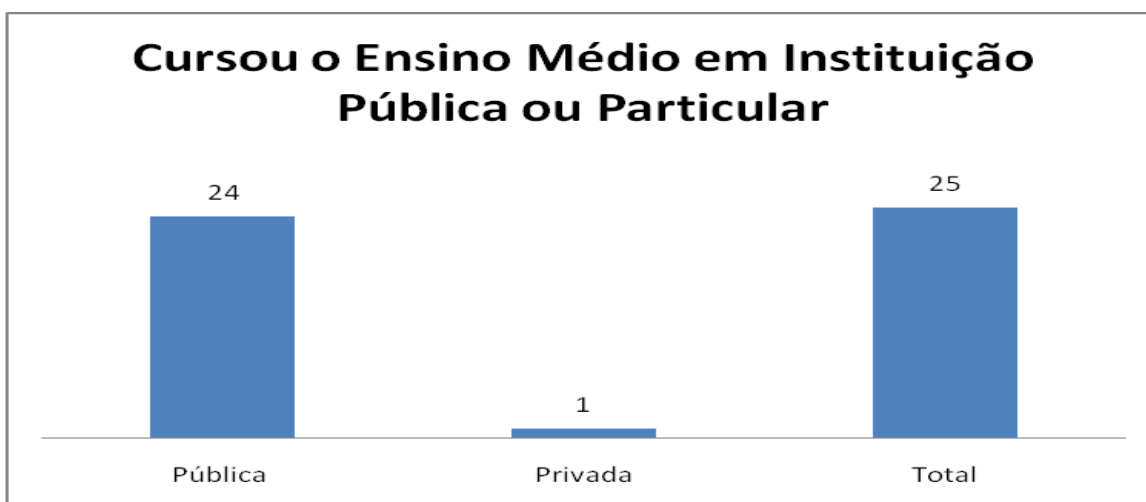
Gráfico 6 – Equipe Pedagógica frequentou o Ensino Fundamental dos Anos Finais em Instituição Pública ou Privada.



Fonte: Própria autora

A frequência dos participantes pela Rede Pública de Ensino continuou nas Séries Finais do Ensino Fundamental, mostrando assim que os professores investigados são oriundos da Rede Pública de Ensino.

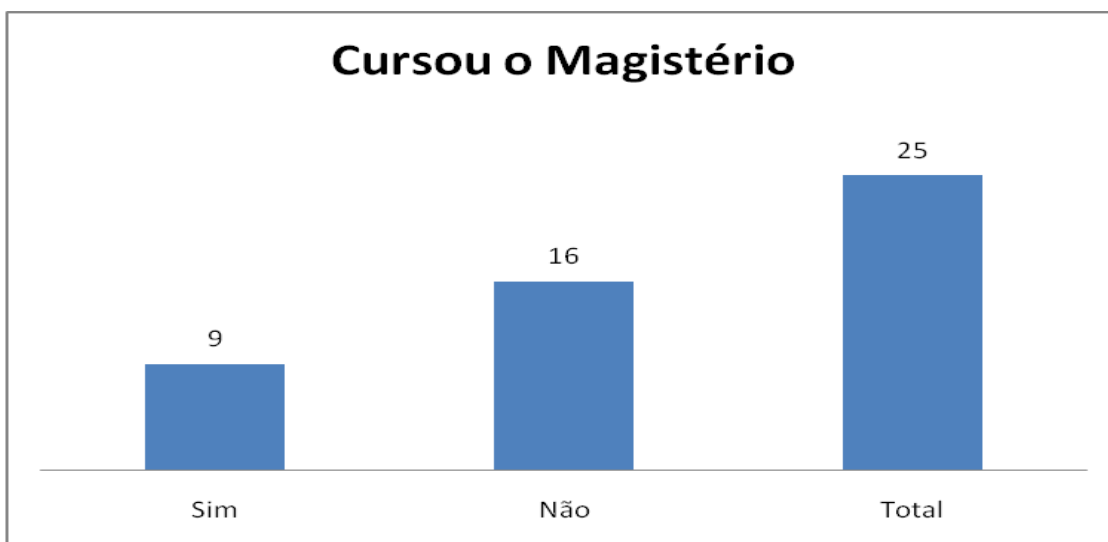
Gráfico 7 – Equipe Pedagógica frequentou o Ensino Médio em Instituição Pública ou Privada.



Fonte: Própria autora

O Ensino Médio da equipe de professores da escola pesquisada também é marcado pela frequência na Rede Pública de Ensino, uma professora foi matriculada na Rede Particular.

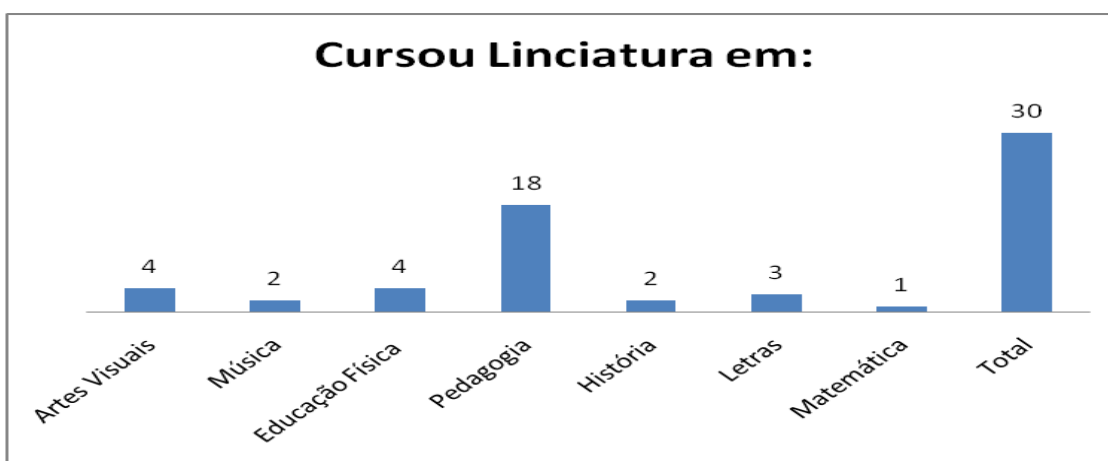
Gráfico 8 – Equipe Pedagógica que Cursou o Magistério



Fonte: Própria autora

De todos os professores 9 cursaram o Magistério em Nível Médio de Ensino, e a vivência e a experiência com essa modalidade de formação de professores fizeram com que continuassem atuando na docência e ainda procurassem uma Licenciatura para permanecer na carreira docente.

Gráfico 9 – Equipe Pedagógica é Licenciada em:

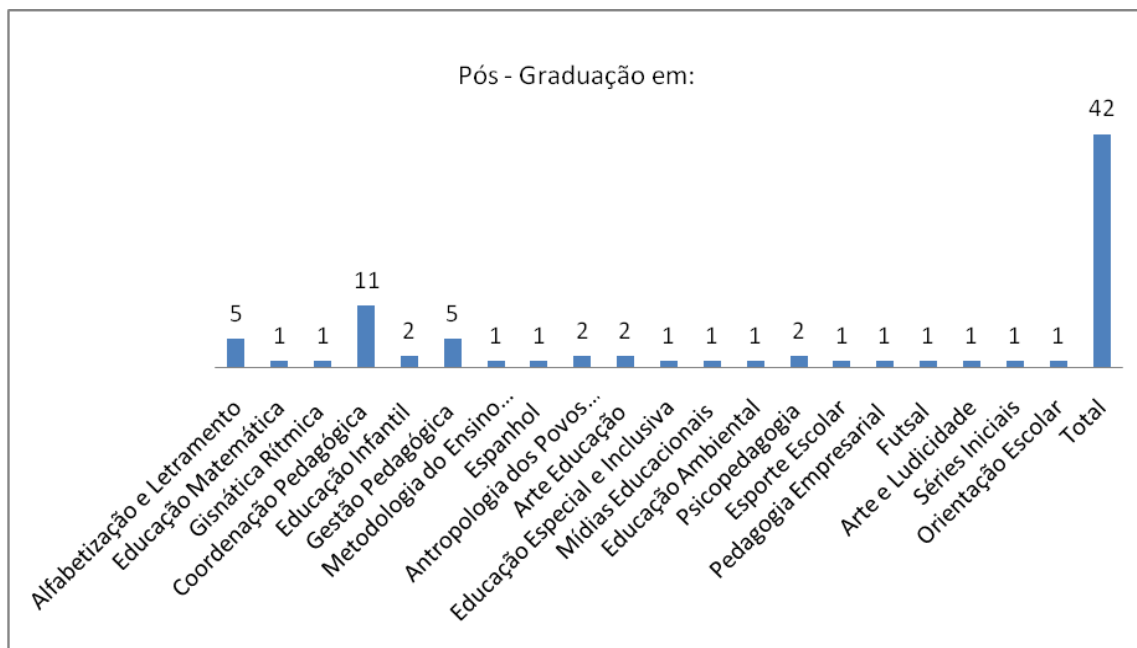


Fonte: Própria autora

Todos os professores entrevistados são formados em Licenciatura Plena, 4 professores tem uma segunda Licenciatura e um professor fez Administração de

Empresa anteriormente a Licenciatura. Atualmente o professor de Música é aluno regular do Curso de Direito e a Professora de Artes Visuais está matriculada no Curso de Arquitetura. Ainda têm duas professoras Pedagogas cursando Artes Visuais.

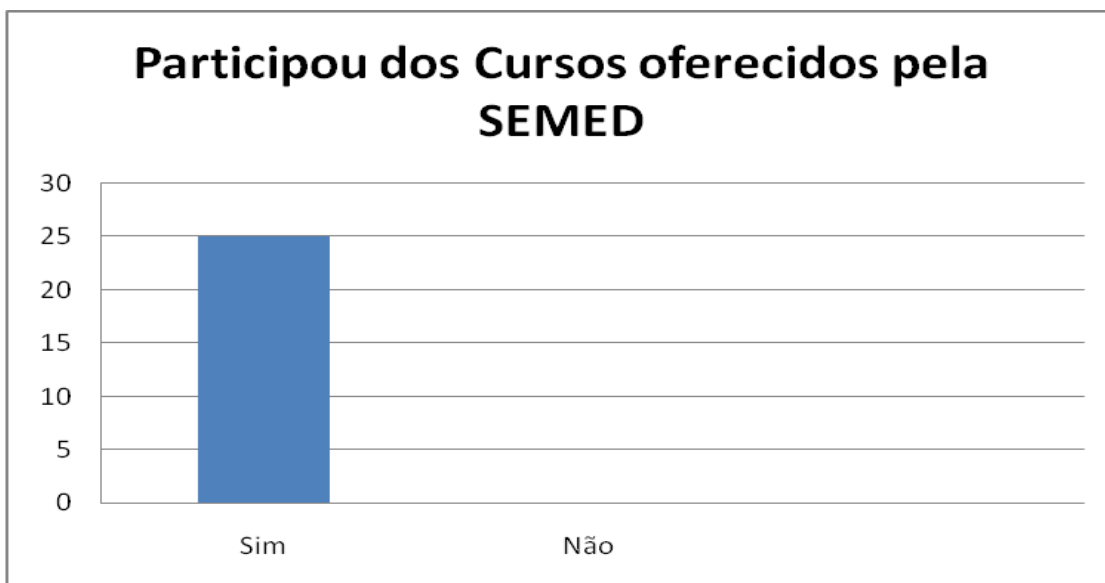
Gráfico 10 – Equipe Pedagógica Pós – Graduada em:



Fonte: Própria autora

Todos os 25 docentes entrevistados têm Pós – Graduação. Onze professores fizeram a segunda Pós – Graduação. Quatro professores cursaram a terceira Pós – Graduação e dois professores cursaram a quarta Pós – Graduação. Desses professores uma iniciou o Mestrado duas vezes e não concluiu, e têm dois professores cursando a Pós – Graduação Stricto Sensu. Atualmente têm 16 professores desse quadro cursando outra Pós – Graduação Lato Sensu.

Gráfico 11 – Equipe Pedagógica e participação em cursos mediados pela Secretaria de Educação do Município de Campo Grande/MS – SEMED.



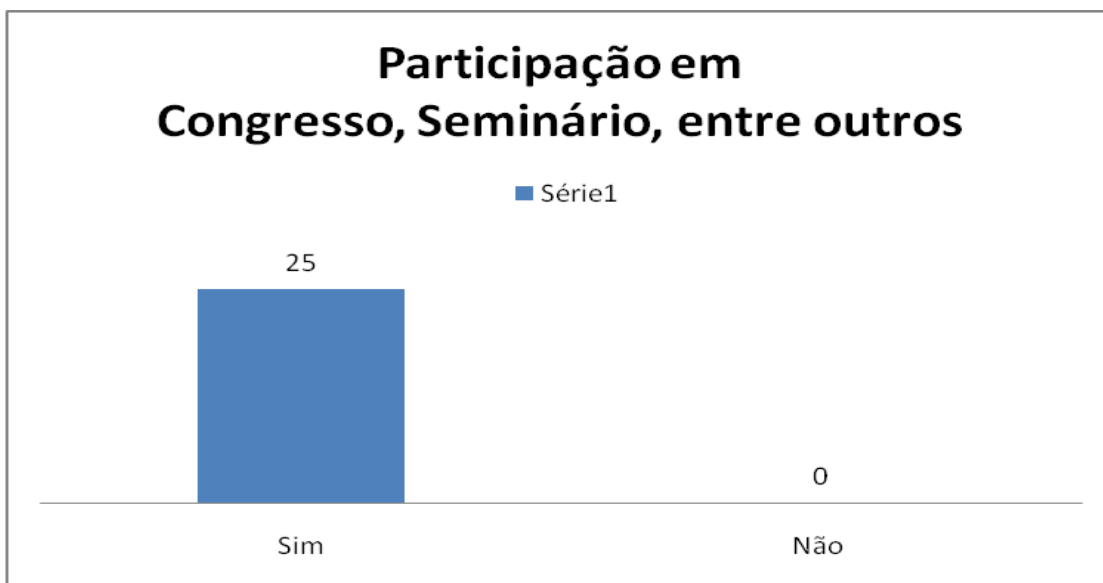
Fonte: Própria autora

Todos os professores já participaram dos encontros mediados pela Secretaria de Educação do Município de Campo Grande – MS.

Os momentos formativos oferecidos pela SEMED foram os Polos que ocorrem em horário de trabalho e os alunos são dispensados para que os docentes possam participar. A participação é obrigatória.

O corpo docente da escola ainda participou de curso mediado pela SEMED fora de horário de trabalho, tais como: contação de história; confecção de bonecos; musicalização; línguas estrangeiras (inglês e espanhol); alfabetização e letramento; as TICs; Linux, língua portuguesa, lousa digital, educação para o trânsito, Pró – letramento de Língua Portuguesa e Matemática, avaliação em larga escala na perspectiva da REME; curso de dirigente escolares; curso de formação de professores para atuar na escola de tempo integral; oficina de elaboração de itens de avaliação; seminário da mobilização social pela educação e cultura da paz; formações de treinamento pelo DEAC, formação de atividades culturais e sociais pelo DEAC, entre outros.

Gráfico 12 – Equipe Pedagógica e participação em Congressos, Seminários, Encontros, entre outros por iniciativa individual.



Fonte: Própria autora

Todos os professores participantes da pesquisa investiram na formação participando de Congressos, Seminários, Palestras, Encontros, tais como: Congresso Internacional da OMEP; Congresso da ABEM; Encontro de regentes; seminário de Arte Educação; Bienal de Artes; curso Arte na escola; Congresso para professores de Língua Espanhola, seminário de treinamento esportivo; congresso sobre educação física escolar; seminário de educação integral, entre outros.

Quadro 4 – Categorias da pesquisa

Categorias	Subcategorias
Papel do Coordenador Pedagógico	Formação continuada
	Acompanhar o trabalho pedagógico
Formação oferecida na escola de Tempo Integral	Teoria relacionada com a prática
	Formação específica por área ou grupo
Entre coordenar e administrar	Trabalho administrativo
	Trabalho burocrático
	Atendimento de aluno e pais

Fonte: Própria autora

Para cada categoria emergiram as subcategorias que correspondem a objetividade e a fidedignidade da pesquisa. No próximo capítulo serão apresentadas a trajetória formativa dos participantes da pesquisa.



CAPÍTULO 3

SENDAS DO PERCURSO DA COORDENAÇÃO EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DE SEUS ATORES

*Caminhante, são teus passos
O caminho e nada mais;
Caminhante, não há caminho,*

*Faz-se caminho ao andar
Ao andar se faz caminho...
Antônio Machado*

Cada participante desta pesquisa construiu sua caminhada, percurso, trajetória e história. Esses participantes escolheram o caminho da educação, percurso da escola, a trajetória do ensino e da aprendizagem. Optaram por trabalhar com vida, o ser humano, com todas as suas diferenças e singularidades.

É comum escutar que ser professor é um dom, é uma vocação, é uma missão, é um talento, é uma aptidão. Mas, de fato o que leva o docente escolher essa carreira? Quais as influências por optar pela docência?

Nesse capítulo iremos apresentar a trajetória formativa dos profissionais da educação, que participaram da pesquisa para compreender quem eles são, onde estão e para onde querem caminhar. Em seguida será apresentada as categorias, as análises e interpretações e assim, compreender as implicações da formação no contexto escolar em uma escola de tempo integral.

No cenário dessa investigação realizada em uma escola de tempo integral, percorrendo caminhos direcionados à coordenação pedagógica e a abrangência de sua atuação nos apontou a complexidade de sua ação pedagógica junto à gestão. Por outro lado, detivemos também nas pessoas que integram este cenário levantando seu perfil, formação e a motivação para a escolha da profissão.

3.1 ESCOLHA DE UM CAMINHO: EDUCAÇÃO

Escolher um caminho, uma profissão, não é uma tarefa fácil. E como ponto de partida, iremos apresentar algumas marcas que emergiram durante a entrevista sobre a escolha em tornar –se um professor. As escolhas, os sonhos que ocorrem em tempos e espaços determinados e precisos podem determinar a vida das pessoas, nesse caso, dos docentes que participaram da pesquisa. A Tradição Familiar e a Influência da Família são recorrentes nas entrevistas dos professores 3, 5, 9, 11, 12 e 15 fatores determinante para escolha docente.

Minha mãe era professora eu vivia dentro da escola (P3).

Iniciei nessa profissão devido ser filho de professor e estava latente em minha vida e isso influenciou no início da minha carreira. Minha mãe achava que era uma linda profissão. (P5).

Só que eu tinha em mente que não podia ficar só na música, pois eu gostava e gosto de pintura a parte artística mesmo e procurei o curso de artes que eu quis seguir, minha mãe é da SEMED também foi uma referência muito grande, ela queria que eu fizesse pedagogia mais eu me identifiquei muito com a parte de artes, mesmo não fazendo Pedagogia do jeito que ela queria, acabei me tornando um professor. (P9)

Desde sempre quis ser professora, minha mãe já trabalha no educandário e sempre tive contato com a educação, minha mãe foi professora, iniciei a faculdade de fisioterapia e parei por que meu pai queria fizesse, fiz 3 semestres do curso, tranquei e fui fazer Pedagogia, pelo menos realizei a vontade da minha mãe. Ainda tenho vontade de fazer Letras. (P11).

Sempre quis ser professor, minha mãe sempre estimulou comecei no CEFAM, depois escolhi fazer Educação Física, gosto do movimento, do corpo, estudar isso me realiza muito. (P12)

Fui influenciada pelos meus irmãos, meu irmão era militante da educação, foi professor da UFMS, já faleceu, paralelamente comecei a fazer história e tomei gosto de ser professora e gostei quando comecei a dar aula de história que foi dois anos depois que me formei ai gostei de dar aula, estou aqui até hoje, fazendo o que gosto. (P15)

Retomamos a afirmação de Placco e Souza (2006), tornar-se professor é processo contínuo e se inicia desde a Educação Infantil, sendo influenciado em todos os cantos que percorre o ser humano.

O sonho e a possibilidade de transformar a sociedade também ficaram evidentes nas entrevistas dos professores 2, 13, 14, 18 e dos Coordenadores 1 e 4 e da diretora 1, como seguem as falas abaixo:

Na época que escolhi pedagogia eu queria transformar as pessoas, transformar de alguma forma, de atenção de algumas pessoas no caso das crianças. (P2)

Então a entrada do curso de Educação Física teve o objetivo de trabalhar dentro da escola então eu sabia que poderia ser bacharel ou licenciatura e minha escolha foi licenciatura e nunca me chamou atenção para academia, sempre quis ser professor. Eu sempre quis ser professor de escola. Era meu sonho. (P13)

A escolha de ser professor começou na minha época de aluno. Eu sempre gostei do ambiente escolar né! Assim de ajudar o professor e então já estava no meu DNA eu sonhava com isso. (P14)

Eu sempre fui apaixonada pela educação, estudava no sítio só que no interior não tinha muita oportunidade de estudo eu

queria ser professora então eu vim trabalhar aqui, Pela paixão de ser professora, achava lindo ser professora. Fui me apaixonando cada vez mais. (P18)

Desde criança tive essa vontade sempre brinquei com crianças e vi a formação como uma transformação social. (C1)

Bom desde menina sempre pensei em ser professora e por isso escolhi magistério e peguei uma sala de primeiro ano na escola particular, estava cursando a faculdade ainda e nesse momento para mim estava claro a alfabetização para ensinar os alunos. (C4)

Sempre gostei da profissão de ser professora e tive certeza com magistério. Gostava de fazer os estágios as atividades para os alunos e depois fui fazer pedagogia. (D1)

Como afirma Josso (1999, p.17), “a educação é assim feita de momentos que apenas adquirem o seu sentido na história de uma vida, no sentido pleno do termo, abarcam a totalidade da vida em todos os seus registros, nas dimensões passadas e presentes e futuras, e, portanto, em sua dinâmica global. ”. Nesse caminho seguiu a escolha em ser professor desses participantes, um sonho, um sentido, uma esperança, uma paixão.

Outro fator importante que surgiu nas entrevistas, foi a escolha em se tornar professor depois de ter concluído o Magistério. Evidenciado nas falas dos Professores 1 e 17, das Coordenadoras 2 e 3 e da Diretora 2:

Bom no início não foi bem, foi uma escolha na época que eu estudava, tinha os cursos todos profissionalizantes, então, tinham assim contabilidade ou eu fazia contabilidade, magistério ou científico, aí iniciei fazendo contabilidade por um ano só que nesse decorrer do ano as amigas disseram que não tinha muito campo de trabalho eu sempre gostei da educação mais não tinha aquele direcionamento para saber se eu teria sucesso na educação ou não, aí! Fiz contabilidade e no ano seguinte ia fazer matrícula no curso, iniciei o magistério, quando iniciei o magistério me apaixonei era realmente o que eu queria fazer. (P1)

Eu fiz o Magistério, o antigo CEFAM durante o curso eu tive a certeza que era isso que eu queria. No período matutino estudávamos e a tarde nós íamos para escola colocar aquilo na prática, era muito legal, o grupo era muito bom. (P17)

Formei na graduação na UFMS já trabalhava nas escolas particulares em 2000 e passei no concurso em 2002 e fui chamada em 2005 e sempre gostei da ideia de me tornar professora fiz CEFAM, magistério. (C2)

Comecei fazendo magistério e na época por vontade própria, tinha perdido minha mãe e fiz por vontade

própria e fiz pedagogia. A primeira escola, comecei cedo e morava com meu pai e dava aula particular principalmente na matemática em casa eu atendia os alunos e depois que engravidei passei no concurso, um período e outro período ficava em casa e coloquei ela (filha) no CEINF e passei no segundo concurso e sempre buscando escola próximo da minha casa, quando eu soube que aqui ia abrir uma escola de tempo integral fui me informar e buscar formação para estar aqui como professora e estou aqui até hoje. (C3)
 A princípio, eu pensei que gostava de ensinar, estudar. Fiz o normal médio trabalhei em duas escolas que considerei como exemplo e importante que foi genial escola Imaculada Conceição e depois foi o Salesiano. Depois do Magistério e trabalhando na área eu tive a certeza que era isso que queria, depois fiz as licenciaturas. (D1)

E como Nóvoa (1995, p. 25) afirma, “a formação não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”. Esse modelo de formação como o CEFAM, Magistério; proporcionaram aos alunos futuros professores, vivenciar a realidade social e assim, perceber os desafios inerente a ação docente.

Os desafios e as motivações que ocorreram no início da carreira docente emergiu nas entrevistas realizadas com os participantes. Esses Desafios e Motivações estão relacionados com que Tardif (2012) conceitua de saberes docentes. Para o autor, os saberes docentes não se constituem em transmitir os conhecimentos que foram historicamente construídos e afirma que o professor deve “integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (TARDIF, 2012, p.36).

Tardif (2012, p.36) define o saber docente como “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. A transposição didática, planejamento e didática foi recorrente nas falas dos professores 4,5, 8, 9, 13 e 16:

A dificuldade para ser essa professora de hoje eu percebi que o que aprendi na faculdade com a realidade em sala de aula não era a mesma, até conseguir transpor isso, pois na faculdade estudamos em um nível para alcançar o aluno e na realidade acontece um monte de coisa que ninguém fala que vamos passar. Parece que é fácil, só entrar na sala e ser criativo, mas todos os dias

acontecem um monte de coisa que não conseguimos resolver é difícil cumprir o planejamento. Quando eu comecei fica louca para conseguir cumprir, na verdade primeiro era uma loucura para fazer o planejamento, depois para executar. (P4)

No início foi bem complicado, quando iniciei foi difícil por que estava substituindo outro professor era final do ano letivo e faltou muito subsídio para me ajudar. Não tive ninguém da escola e tive que fazer tudo sozinha, planejamento, diário que nunca tinha feito gestão dentro da sala de aula, forma de falar com os alunos devido as diferentes faixas etárias foi sofrido. Tive vontade de desistir. (P8)

Na escola eu tive susto. Eu iniciei, ai! O que você aprende na faculdade é diferente da escola. Eu fiz muito estágio mais é na escola que a gente aprende, na sala de aula e você vai vendo a importância do planejamento e não sabia que deveria ter uma rotina através da rotina eu fui criando os costumes os meus alunos sem rotina era a pior turma da escola aí voltei a estudar para melhorar a turma. Eu fui aprendendo. Era nítido isso as pessoas falavam de mim pelas costas o coordenador vinha direto na minha sala, o meu coordenador entro para falar comigo e os alunos estavam se pegando tacando giz e como eu tinha a voz baixa eles não tinham um controle não havia uma rotina em sala de aula. Ninguém orientava, o coordenador só vinha falar isso aqui estava errado e ninguém fala o que estava faltando e tinha que ter rotina. O planejamento eu aprendi na faculdade eu tive uma matéria que se chamava planejamento que eu tirei nota dez, então, não tenho tanta dificuldade para escrever mais a organização da escola só que eu planejava assim eu planejava para o bimestre inteiro e vieram falar que deveria falar aula por aula eu tinha que anotar tudo e eu não gosto de anotar, colocar objetivo anotar tudo e tive que aprender se não ia dar conta do meu trabalho, fazer planejamento diário. (P16)

Como é possível analisar as falas dos professores, seus maiores desafios estão relacionados com Saberes Curriculares conceituado por Tardif (2012), como a apropriação que professor vai realizando ao longo da sua carreira, para o autor o Saber Curricular corresponde “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para cultura erudita” (TARDIF, 2012, p. 38). Essa cultura erudita acontece na escola, por meio dos programas escolares, tais como: objetivos, conteúdos, métodos que os educadores vão encontrando caminhos e aprendem como colocar em prática.

Os saberes disciplinares são apresentados pelo Tardif (2012) como fundamental. Esses saberes são oriundos dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos. Segundo o autor, estes saberes “integram-se igualmente a prática docente através da formação inicial e contínua. Podemos chamá-los de Saberes Disciplinares todos os saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento” (TARDIF, 2012, p. 38):

O primeiro dia de aula foi difícil por que eu não tinha contato com aluno foi na escola W.T. o diretor disse que a turma é essa aqui e se vira, então, tive que bolar algumas estratégias foi difícil por que nunca tinha trabalhado com as crianças. E trabalhar música com criança, então, é mais difícil. Achei que a escola era um lugar cheio de vida, de troca, de ajuda e me vi sozinho, não sabia nem por onde começar. Comecei no programa, no Mais Educação, não era um planejamento e sim um relatório e não planejamento como fazemos hoje na escola, minha coordenadora auxilia muito na escola e isso é ótimo, pelo menos para mim enquanto professor. (P9)

Eu me formei em 2012 e iniciei assumindo turmas em 2013 e no início lecionar, no início foi assustador eu me dê parei com conflitos de informação e que realmente a sala de aula tem desafio, existe um distanciamento do que vemos na faculdade e a realidade, meus problemas foi no início, domínio de sala, conteúdo a ser trabalhada a falta de uma pedagogia nas aulas de músicas, e que o professor deve fazer uma atualização para que isso aconteça, pois, tem a diferença de idade e muitos detalhes ao dar aula e a escola espera muito sobre o professor. E eu também acredito que tenho o dever de oferecer muito, no começo queria formar músicos, queria bons produtos, queria ver as crianças cantando igual em um conservatório, agora não, o processo é mais importante para aluno e pra mim. (P5)

Eu sai do curso e fui para sala de aula e na época que eu me formei o conselho de Ed. Física não atuava eu dava aula como contratado na sala de aula. Sempre tive dificuldade eu melhorei analisando os outros professores, os mais velhos, discutiam com os professores da graduação, na formação de professores diziam uma coisa e na sala de aula era outra eu tive muita dificuldade em iniciar os trabalhos na sala de aula. Na formação inicial é preciso que ocorra reforma nas ementas dos cursos, as propostas na licenciatura voltada para sala de aula, a didática é muito fraca e o professor voltado para treinamento físico e como você dá treinamento na escola, para todos, nem todos os

alunos querem ser esportistas, querer fazer alto rendimento nos esportes. (P13)

Como afirma Tardif (2012, p.38), os Saberes Disciplinares “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”, a entrada da música como parte do currículo escolar iniciou com a Lei nº 9.394/96 e recentemente tornou obrigatória com a Lei nº 13.278/2016. Como ficou evidente na fala do P5, um professor recém-formado em Licenciatura musical e o professor P13 também formado em Licenciatura em Educação Física. E aparece nas falas desses participantes os Saberes Experienciais, que o autor descreve como:

Um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos e não da prática, eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2012, p. 48)

Os Saberes Experienciais são observados nessa fala do (P9) “tive que bolar algumas estratégias foi difícil por que nunca tinha trabalhado com as crianças. E trabalhar música com criança, então, é mais difícil. Achei que a escola era um lugar cheio de vida, de troca, de ajuda e me vi sozinho, não sabia nem por onde começar”, nesse trecho ele cria uma estratégia para construir o Saber Experiencial, que é a mistura do Saber Disciplinar da disciplina de música e do Saber Curricular que deve ser promovido na escola.

Outra fala que fica evidente é do P13, “Sempre tive dificuldade eu melhorei analisando os outros professores, os mais velhos, discutiam com os professores da graduação, na formação de professores”. Para Tardif (2012, p. 50), essa troca de experiência é extremamente importante para formação do professor. Ele define esse movimento como, Os Saberes Experienciais que envolvem as relações e interações “que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática”.

A interação proposta por Tardif (2012) é fundamental, sendo essa ação responsável pelas motivações do P1, P11, P12, P17, P18, C3, C4, D1 e D2:

Eu comecei como estagiária, a professora Jaqueline me ajudava e não foi tão complicado mesmo eu sendo auxiliar e ela falava como tinha que fazer com planejamento, eu comecei com infantil (P11)

Então eu me formei em Educação física em 2005 logo que eu formei não fui trabalhar na área depois de dois ano comecei a atuar devido que eu tinha passado no primeiro concurso, eu tive muita dificuldade, com a questão assim quando você sai da faculdade você tem muito sobre a questão teórica sua visão é diferente da realidade da sala de aula e minha dificuldade foi colocar a teoria na prática e no início nada dava certo tentando colocar a teoria na prática e então o que eu sei é que fui aprendendo com os professores mais experiente. (P12)

Meu primeiro dia no CEINF foi assim, eu não tinha experiência com educação infantil e quem me ajudou foi a diretora (P1). O papel do grupo gestor é de suma importância para o desenvolvimento dos docentes dentro da instituição educativa, como afirma Libâneo (2003, p. 179), a direção da escola deve colocar em ação “de forma integrada e articulada, todos os elementos do processo organizacional, planejamento, organização, avaliação, envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação, coordenação”.

As lacunas da formação inicial foram relacionadas com as limitações do estágio e outras maneiras de vivenciar a prática pedagógica durante a formação na fala de 21 participantes da pesquisa, como afirma a Professora 12 “deveria ter mais estágio para aproximar da realidade. ”

Na pesquisa realizada por Gatti, o estágio estava presente em todos os currículos das licenciaturas das universidades pesquisadas, analisados da seguinte maneira:

Quanto aos estágios supervisionados, lembramos que o número de horas de estágio obrigatório nos cursos de Pedagogia visa proporcionar aos alunos um contato mais aprofundado com as redes de ensino básico. Embora, em princípio, eles constituam espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes, não se obteve evidências, neste estudo, sobre como eles vêm sendo de fato realizados. (GATTI, 2010, p.1371)

No entanto, o fato de estar presente no currículo das licenciaturas fica evidente na fala das professoras que ainda não é suficiente. Como ressalta o Professor 11, “O estágio foi conturbado, por que sempre dá problema com sistema fiz 2 dias de estágio e depois não pude mais dar continuidade, pois, o diretor não queria por troca de professor e tive pouca experiência com aluno que foi com 7º e 6º foi conturbado para todos.”

Os quatro participantes que não se referiram ao estágio, pois já estavam atuando na área e essa disciplina durante o curso não fez diferença na prática pedagógica desses docentes.

Todos os professores participantes depois de formados concluíram um curso de Pós-Graduação em Lato Sensu, como evidenciado no quadro abaixo, o que vai ao encontro das ideias de Garcia (1995) sobre a formação de professores como um processo contínuo:

Pode ser que pequemos por ingenuidade, mas parecemos necessário salientar que quando falamos de formação de professores, estamos assumindo determinadas posições (epistemológicas, ideológicas, culturais) relativamente ao ensino, ao professor e aos alunos. Neste sentido, a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente. (GARCIA, 1995, p. 54)

Nas entrevistas dos professores ficou evidente ansiedade por respostas aos problemas escolares, como se especializar em um conhecimento específico, aprofundar alguma área já estudada na formação inicial e ainda compreender as mudanças no contexto escolar com inclusão das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, Educação Especial, entre outros.

Essas necessidades, levaram os participantes da pesquisa procurarem por cursos de Pós-Graduações. Segundo Imbernón (2010, p.53), os processos de formação foram realizados para dar soluções a problemas genéricos, uniformes e padronizados. “Tentava-se responder a problemas que se supunham comuns aos professores, os quais deveriam ser resolvidos mediante a solução genérica dada aos especialistas no processo de formação”, esse processo formativo para resolver os problemas iniciais aparece na fala da Professora (P10):

A primeiros pós que fiz foi alfabetização e letramento justamente, por que, entrei em séries iniciais, segundo ano alfabetização precisava ter a garantia que a maioria dos alunos aprendessem a escrever já que nesse ano é a alfabetização, é na escrita. Busquei essa pós, por que ela me ajudou a trabalhar com outros recursos, jogos, brincadeiras, é importante buscar. A segunda pós eu busquei foi a psicopedagogia não era uma pós que eu queria, mas, fui buscar essa pós por que todas profissionais que eu conhecia eu não via fazer a diferença só que eu não queria fazer essa pós, mais eu senti a necessidade na sala de aula os alunos autista, síndrome de Down que tem um laudo tem outro professor com elas, e os outros que não tem laudo mais tem dificuldade não tem ninguém por ela e busquei, mas, para me ajudar entender essas crianças que tem dificuldade na sala de aula estudar a fundo e compreender essas crianças que não tem laudo, mas, tem muita dificuldade em sala de aula por isso busquei isso em mais pós - graduação. (P10)

Eu tenho Pós-Graduação em alfabetização, eu fiz devido as aulas que dava para o quarto ano e tinha aluno que não sabia ler e escrever e eu não nasci para alfabetização. Na faculdade eu fazia isso, mais não levava a sério devido isso fiz a pós, foi muito bom por que tinha pós e havia muitos professores que relatava suas experiências e isso que me ajudou muito (P16)

No entanto, esse modelo de formação não é o mais adequado, por ser organizado de maneira descontextualizada das reais necessidades do docente. E assim, sugerir soluções genéricas para problemas diferentes. Como a Professora (P10 e P16) afirma a cada problema que ela se depara no contexto escolar e procura uma Pós-Graduação para tentar resolver seus problemas do contexto da sala de aula.

Para Libâneo (2010), com a reformulação dos cursos de formação de professores houve um reducionismo das bases teóricas e práticas nas licenciaturas que prejudicaram os cursos e assim, a formação desses docentes, tendo que buscar cursos de especialização para garantir o conhecimento que foi insuficiente na formação inicial. Como aparece na fala do Professor P14 “eu tive na faculdade a disciplina de futsal, mas foi bem fraca e muito simplificada e aí! Fui buscar mais conhecimento para melhorar nessa área.”

Apesar do reducionismo que ocorreu nas licenciaturas, a parceria com a Universidade é fundamental para desenvolvimento profissional dos docentes. Para Melo

(p.73), “A aproximação da universidade com o professor e demais profissionais que atuam na escola, como diretores, coordenadores, representa uma alternativa metodológica privilegiada tanto para a investigação quanto para atuação sobre o desenvolvimento pessoal dos participantes e das condições de trabalho”

Fiz uma pós em gestão escolar e depois fiz outra pós em coordenação pedagógica, A minha necessidade de ajudar a escola e poder aprimorar o pedagógico e o processo escolar foi o que me levou a estudar mais, inicialmente em acompanhar e todas nós necessitávamos de atualização e aprimorar os conhecimentos para mediar as ações dos professores. Agora estou cursando uma disciplina como aluna especial no mestrado da UFMS, isso contribui muito com meu trabalho, volto cheia de vontade de fazer um monte de coisa com os coordenadores, professores e alunos. Vejo a teoria e tento colocar em prática. (D1)

O tripé deve ser mediado pela Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão; é essencial para as escolas. Assim é possível construir o conhecimento, como afirma a Diretora (D1)

As formações organizadas pela Secretaria de Educação do Município de Campo Grande/MS - SEMED, também emergiu na fala dos participantes. Como maneira de atender a Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009, sendo ela acrescentada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece “§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Como dever do município a SEMED organiza formações que os participantes da pesquisa relatam ter os pontos positivos e negativos. Para Imbernón (2009, 2010, 2011), García (1995, 1999) Nóvoa (1995), Schön (1995), Pérez Gómez (1995) e Zeichneir (1995); os professores devem ser formados como profissionais reflexivos e não devendo assim, seguir uma formação de cima de baixo. O que não contribuem em nada a formação docente como se evidencia as falas dos participantes, “As formações da SEMED alguns temas são pertinentes mais o problema são alguns técnicos, pois, não tem muita vivência e experiência com aluno, são técnicos que não tem prática de sala de aula, e isso não é nada bom. ” (P2). Nessa fala, a formação ocorrida na SEMED ocorre por profissionais que não tem conhecimento da prática escolar e essa formação passa a não ter sentido para o professor.

Para esse professor, as formações da SEMED apenas contribuem para conhecer a Rede Municipal de Ensino e não cunho formativo reflexivo. “Acho que os cursos da SEMED acrescentam muito para quem está iniciando na Rede Municipal de Ensino, agora para quem já é formado é um pouco cansativo.” (P3)

Para essa professora, esse momento de formação é apenas para cumprir horário de trabalho, pois a formação não tem relação direta com seu trabalho. Como ela afirma, “No momento os cursos da SEMED tem um foco para o fundamental 2 e eu trabalho muito com o fundamental 1 atualmente, o que não contribui na realidade do meu trabalho.” (P4)

A fala da Professora (P8) mostra duas possibilidades de formações mediadas pela SEMED. A primeira é uma formação livre, o professor escolhe se quer ou não fazer, e essa formação é mais significativa. Já o segundo modelo é o obrigatório, que ocorre durante o horário de trabalho, segundo a fala dela é uma formação “fraca”:

Então tem os cursos que a SEMED oferece que são livres, eu fiz dois e gostei, curso totalmente prático sobre contação de história e confecção de bonecos tinha poucos alunos e foi muito bom. Agora as formações que são feito para todos professores e de cunho obrigatório são fracas e não acrescenta muito no nosso conhecimento. Acho que seria necessário fazer levantamento do que nós precisávamos, fazer esse levantamento com os professores para melhorar as formações e atividade prática usando os recursos e que eles oferecessem com os materiais. (P8)

A Docente (P8) ressalta a importância de dialogar com o professor sobre as necessidades formativas, o que não ocorre. Essa falta de diálogo nós remete as convicções de Nóvoa (2005, p. 25), “encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seis processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” é difícil dar sentido a uma formação que não se tem significado para o professor.

Nessa direção, a pesquisa analisou a formação que ocorre no contexto escolar promovida pela coordenação pedagógica em uma escola de tempo integral no município de Campo Grande – MS. A Análise de Conteúdo aplicada aos depoimentos colhidos e

registrados, com os professores, coordenadoras e diretoras desta instituição aponta categorias e subcategorias conforme o quadro abaixo:

Quadro 4 – Categorias da pesquisa

Categorias	Subcategorias
Papel do Coordenador Pedagógico	Formação continuada
	Acompanhar o trabalho pedagógico
Formação oferecida na Escola de Tempo Integral	Teoria relacionada com a prática
	Formação específica por área ou grupo
Entre coordenar e administrar	Trabalho administrativo
	Trabalho burocrático
	Atendimento de aluno e pais

Fonte: própria autora

3.2 PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Essa categoria objetiva analisar o papel do coordenador pedagógico na escola, extraídos sob a perspectiva dos sujeitos pesquisados. A ação no contexto escolar do coordenador pedagógico no município de Campo Grande – MS foi determinada a partir da Lei 4.722 em seu inciso III do artigo 53, de 1º de janeiro de 2009 e algumas de suas atribuições são: “promover formação continuada aos professores, com vistas à qualificação do processo de aprendizagem e participar dos programas de formação continuada promovidas pela Secretaria Municipal de Educação”

Nesse sentido, a formação continuada é ação mais importante do coordenador pedagógico, no entanto, promover ações formativas na escola exige tempo e espaço. O coordenador precisa ter um vínculo significativo com o docente para perceber as necessidades da formação. O coordenador deve ser um parceiro dos professores e não um fiscalizador. O professor 5 relata que teve receio de falar de suas necessidades formativas:

Quando eu comecei na escola a coordenadora perguntava, o que queríamos na formação. Ela pedia sugestão de tema e de pessoas para chamar para fazer a formação. Eu ficava bem quietinha, tinha medo do julgamento dela. Eu peço formação sobre avaliação, aí ela pensa, essa professora não sabe avaliar os alunos. Depois tive que participar de formações que eu não

tinha muito interesse. No outro ano eu pedi um monte de formação, queria participar de coisas que tinha sentido, que eu precisava mesmo. (P5)

Como relato do professor 5, é possível perceber a necessidade do tempo para diálogo entre professor e coordenador, adquirir confiança nessa relação e expor as necessidades. Não é fácil falar daquilo que não se tem domínio. Fomentar um espaço de formação é um grande desafio, exige confiança, parceria. A professora 7 fala do atendimento da formação da escola em relação a SEMED e a relação da formação com a prática:

A nossa coordenadora tem dado mais atenção do que a SEMED e temos formação imediata, toda sexta-feira. Parece que ela adivinha os problemas da sala de aula. A formação na escola é mais dinâmica. Não é uma receita, mas faz todo sentido, sabe quando você vai à missa e o padre dá o sermão parece que é para você. A formação aqui é assim, parece que é para mim. (P7)

A formação fomentada no contexto escolar parte das necessidades apontadas no acompanhamento do trabalho pedagógico, como afirma Zen (2012):

É preciso reconhecer que os conteúdos da formação dos professores estão na sala de aula, nos problemas que o professor enfrenta cotidianamente. A sala de aula deve ser considerada, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o ponto de chegada das ações formativas. É por ela e para ela que devem ser direcionados todos os esforços da formação. (ZEN, 2012, p. 9)

A coordenadora 3 também deixa claro que promove a formação pensando na prática dos professores: “organizar a formação para melhorar o trabalho do professor (C3)”

Além da formação partir das necessidades da prática do professor é preciso promover essa ação de maneira harmoniosa e atender as diferentes expectativas dos docentes, como afirma a professora 8:

A função do coordenador na minha escola é gerir o estudo no HTPC, a coordenação tem pensar na formação para todos, tem que atender todos. É ruim ir em uma formação que não tem nada da sua área de atuação. Eu estou preocupada como eu faço para alfabetizar, estou perdendo o aluno e a formação de sexta é

sobre arte. Agora não acontece mais isso, mas antes era assim, uma formação única para todos. (P8)

Ferreira (2013) ressalta que o coordenador pedagógico deve criar um ambiente harmonioso para os professores, valorizando assim, o espaço de formação continuada, as especificidades da sala de aula e desenvolvimento diário das habilidades para lidar com as mudanças que são inerentes à escola.

A integração dos pares, um princípio interdisciplinar de suma importância, mas é preciso cuidado para não perder professores nesse processo. Na fala do professor 9 evidencia que não basta conquistar o espaço de formação e a integração entre eles, é preciso conquistar o docente em suas especificidades, cada professor precisa de um tempo para se adaptar e assim participar integralmente desse momento.

Quando comecei na escola tive muita dificuldade, por que ela é diferenciada das outras escolas e estudar toda semana é um grande diferencial e quem faz isso é a coordenação. No começo eu estranhei muito, não estava acostumado com tanta formação, mas agora eu sinto falta quando não tem. (P9)

E para fomentar pelo menos quatro horas de formação por semana, é necessário buscar estratégias formativas. A parceria com outros órgãos é essencial para o sucesso desse espaço na escola, como aponta a diretora 1:

A formação do HTPC é importante para o professor. Ele aprende, reflete, troca experiências exitosas entre eles, também temos parcerias com as universidades, alguns profissionais e a própria SEMED. Tem professor que gosta desse movimento, desse calor da educação, mas tem alguns que não se identificam, esses não ficam aqui. A escola começou com quadro de professor e hoje já temos outro totalmente diferente. Hoje eu não tenho em sala de aula nenhum professor que participou da implantação da escola. (D1)

Para Geglio (2003), o coordenador pedagógico deve formar os professores articulando com a imediaticidade dos problemas emergentes na sala de aula relacionando com indicações de leitura, apontamentos de curso, desenvolvimento de um trabalho, sistematização de um estudo, propor discussão e organização de debates para os momentos de formação.

Para Libâneo (2003), a formação é outra das funções da organização escolar, que deve envolver o setor pedagógico, “de modo especial para os professores, a formação

continuada é condição para aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. ” (LIBÂNEO, 2003, p.189). Nessa mesma linha, temos o posicionamento do Professor (P15): “Eu prefiro a formação da escola, atende mais minhas necessidades tem relação com que fazemos, discutimos nossos casos, nossas dificuldades.”

A formação no contexto escolar deve partir das necessidades da prática dos professores e emergir do acompanhamento do trabalho docente, tais como: momento do planejamento com o professor; na produção do material didático; no acompanhamento nos ambientes de aprendizagem e nas conversas informais. A formação precisa ser objetiva, não pode se perder em repasses e problemas administrativos.

Mello (2008) ressalta que a partir das necessidades formativas da escola, vai se moldando o perfil dos profissionais que nela atuam.

3.3 FORMAÇÃO OFERECIDA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Essa categoria objetiva analisar a formação que ocorre na escola de tempo integral. Emergiram das entrevistas a teoria relacionada com a prática e a formação específica por área e/ou grupo. García (1999; 2003) ressalta a importância de se aprofundar o conhecimento das estratégias e procedimentos da formação de professores, tendo como foco a superação das práticas atuais de maneira que se valorize mais as experiências do que o conhecimento científico disponível. A professora P4 afirma questão em sua fala “A formação na escola está mais próxima da realidade”.

Imbernón (2009) defende que a formação permanente na escola deve incidir nas suas situações problemáticas, nesse caminho a escola passa a ter como base um processo de formação “ação – reflexão - ação” como maneira de desenvolvimento, mudança e melhoria:

A formação da escola sim, a qualidade das pessoas, a forma como é feita é feito um levantamento dessa problemática ser trabalhada porque estudar essa situação, por que estudar a violência por exemplo: por que estudar a violência na nossa escola? por que ela ocorre? É tem um contexto por que estamos estudando

isso a realidade da escola que vivemos trabalhando.
(P1)

A colaboração também é apontada por Imbernón (2009) devendo seguir duas formas. A primeira é a realização de uma formação colaborativa no coletivo, que tenha a intenção de aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia. O segundo é desenvolver uma formação em que as metodologias de trabalho permeiem um clima afetivo e colaborativo, como relata o professor (P10) “A formação da escola é muito boa e quando é para o grupo de artes é bom, muito produtivo quando é aberto não é muito bom, prefiro as formações específicas para o grupo, tem mais sentido e significado, consigo relacionar com a prática do meu trabalho.”

Uma fala recorrente na entrevista dos professores está relacionada a formação específica. O grupo de Artes tem suas particularidades, como o grupo da Educação Física tem suas singularidades. A Educação Infantil quer discutir a importância do brincar e o grupo do primeiro ano tem sede pela alfabetização.

A Diretora D2 fala dos objetivos da formação na escola, “Essa formação está vinculada com as vivências e a problemáticas locais, da escola. Pensamos e organizamos a formação nessa linha de pensamento para atender as inquietações dos professores, o que acaba fazendo mais sentido para ele. ” (D2) que vai ao encontro das ideias de Libâneo (2003), “É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso vão promovendo mudanças pessoais e profissionais. ” (LIBÂNEO, 2003, p. 189). Nesse sentido, a formação para mudar a prática docente deve ser pensada, organizada, mediada, reorganizada, planejada pela escola.

A Diretora D1 fala da proximidade dos professores e ainda as linhas que a formação mediada pela escola tenta seguir, discutindo, refletindo questões atitudinais comportamentais e conceituais que ocorrem durante a semana na instituição. “Essa formação está muito próxima da realidade do professor do dia-a-dia e do que ele precisa. Este investimento é para o aluno e para o professor. Nos encontros semanais vemos quais são as dificuldades dos alunos, tanto na parte comportamental e atitudinal e conceitual e trazemos formações para resolver essas questões. ” (D1)

A professora 17 exemplifica como a coordenação resolve questões da prática do professor com a teoria:

A minha coordenadora é ímpar, parece que leu tudo da educação e explica tudo que precisamos com livros, com os autores. Uma vez, nós passamos filme porque veio poucos alunos, na sexta – feira no HTPA ela propôs a leitura de um texto que falava como o professor usa o filme em sala de aula do Moran, depois ela perguntou como nós estávamos usando o filme nas aulas. Foi um tapa na cara, pior que puxar a orelha. Fomos tentar justificar dizendo que tinha poucos alunos, a resposta dela foi pior. Ela disse: – vocês preferem trabalhar com muitos alunos ou com poucos, porque agora vocês estão se contradizendo, reclama porque a sala de aula é cheia e quando tem menos alunos vocês matam o tempo. Depois disso ninguém mais fez uso errado do filme. Filme só se estivesse aprovado ou sugerido no planejamento. (P17)

Outra fala que exemplifica o trabalho da coordenação referente a formação e a percepção do professor sobre esse processo formativo é a fala do professor 12 que ressalta a importância do estudo de casos de aluno:

Eu não gostava de estudar, aprendi na escola quando comecei a perceber as relações. Faz cinco anos que estudamos toda sexta – feira e agora eu percebo que preciso estudar um monte de coisa, porque preciso de um montão de resposta. Eu ainda estudei caso de alunos com deficiência, o aluno é meu, mas eu não sei direito trabalhar com ele, pensar em atividades para esse aluno. O aluno fica com a APE e muito pouco eu consigo falar com ela sobre o caso do aluno a deficiência que ele tem. Se não fosse discutido isso na sexta o ano acabaria e eu não teria feito muito por ele. (P12)

A professora 2 compara a formação que ocorre na escola de tempo integral em relação as outras escolas do município “a visão de formação na escola que trabalho é totalmente diferente das outras escolas que passei, pois, tem formação voltada para o professor você entende na prática a teoria.” (P2)

Diante das falas dos participantes da pesquisa ficaram evidente que o espaço de formação da escola de tempo integral apresenta um diferencial por ocorrer em um espaço em que os docentes são lotados em tempo integral, possibilitando assim maior diálogo e horário adequado para discussão, reflexão e troca de experiência. O tempo para formação também tem atingido as expectativas dos professores por atender as especificidades das áreas e dos grupos. No entanto, é priorizado encontros coletivos para reorganização do Projeto Político Pedagógico – PPP; Plano de Melhoria da Escola – PME; Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE; Projeto Disciplinar, entre outros.

3.4 ENTRE COORDENAR E ADMINISTRAR

O grande desafio para o desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico na escola é o acúmulo de atribuições que permeiam atividades burocráticas, administrativa e o atendimento de pais e alunos que não tem relação com o trabalho pedagógico. Nessa categoria iremos analisar como esse desvio de função implica nas ações do coordenador pedagógico.

Para os professores pesquisados os coordenadores da escola desenvolvem tudo que é necessário para garantir o trabalho pedagógico do professor, mas acreditam que se o coordenador não tivesse que atender outras atribuições o pedagógico teria um resultado melhor.

Para a coordenação o que atrapalha o desenvolvimento de suas atribuições está relacionada às ações do grupo administrativo da escola, como o atendimento de monitores, estagiários, a equipe da secretaria, limpeza e cozinha, como se evidencia na fala da coordenadora “Não acrescentaria nada, retiraria essa demanda administrativa, já que o foco é o professor. Tem coisas que deve ter uma pessoa para atender o administrativo.” (C1)

Como Geglio afirma (2003, p. 115) num ambiente escolar, não é raro o coordenador pedagógico realizar atividades que não são da sua competência. O autor ainda ressalta que essas necessidades são inerentes a escola, no entanto, não são de sua responsabilidade, como ressalta a coordenadora “as atribuições que temos a cumprir e não fazemos devido outras funções e deixamos de atender o professor, a falta de pessoas para ajudar e cumprir com sua função, falta de funcionário, tem muita coisa do administrativo.” (C3)

Apesar de não se ter claro o trabalho do coordenador pedagógico os participantes da pesquisa que perceberam que é necessário retirar a função administrativa que os mesmos desenvolvem.

Eu incluiria o fazer pedagógico voltado ao professor eu tiraria a parte burocrática que não é do coordenador, fazendo tanta coisa burocrática a gente deixa de lado o pedagógico. A gente resolve muita coisa do administrativo. Eu chego ligo o computador e vou para o portão, faço a acolhida e acompanho os alunos na entrada para sala e depois o lanche quando eu chego na minha sala uma fila de pais para atender, e monitor que não chegou, e estagiário que não vem. (C4)

Como Nogueira (2013) afirma é preciso romper a tríade resistência, acúmulo e solidão da sua função. As necessidades imediatas, e a visão que se tem que tudo na escola é pedagógico, é uma visão equivocada o que dificulta o fazer desse profissional. A coordenadora 2 fala sobre sua rotina de trabalho com inúmeras atividades administrativas

Atender aluno eu retiraria e mais momentos de apoio ao professor e não ficar atendendo os pais e o administrativo. Qualquer coisa somos nós que temos que atender. Guri cai nem foi nada já traz aqui. O aluno está com celular, sem uniforme, com lanche, tudo é aqui para resolver. A monitora está no celular e não está fazendo seu trabalho a coordenação tem que resolver. Precisa preencher a planilha da bolsa família, do passe de estudante, das compras, tudo aqui. Se tem vaga, matrícula, copia, tudo aqui. C2)

A partir das análises realizadas, é necessário reconhecer a importância do papel do coordenador pedagógico na escola, bem como do espaço de formação organizado pelos mesmos. Mesmo na escola de tempo de integral, em que o docente é lotado as 40h na instituição, garantindo assim maior diálogo, a construção da identidade com a escola, com a comunidade ainda existe desafios a serem superados como o desenvolvimento das atividades burocráticas, administrativas e atendimento aos pais e alunos.



FINAL DA CAMINHADA ... UM RECOMEÇO?

*Queremos abraçar o mundo
Alcançar as estrelas,
Mas durante o percurso
Encontramos desvios, obstáculos, bifurcações
Nada a indicar o caminho a ser seguido
Pior ainda: falsas sinalizações!
Quantas vezes nos sentimos perdidos,
Sozinhos, sem saber para onde ir...*

Márcia Bandeira

Depois de querer abraçar o mundo e alcançar as estrelas nessa trajetória da pesquisa científica, na elaboração do relatório desta tese, chegou ao final a caminhada das reflexões e das análises. Considero que chegou ao fim essa caminhada, mas que dará início as outras, pois pesquisa é assim, nunca se acaba, não se esgota,

principalmente quando área é a educação e quando sua especificidade é a formação do docente para melhor desempenho na escola.

Foi preciso compreender os desvios necessários para a realização desta pesquisa, vencer os obstáculos em relação ao tempo, ao espaço, ao problema de pesquisa, aos sujeitos, aos instrumentos.

E as bifurcações foram inúmeras nesses quatro anos e toda vez que a dúvida surgia, em qual direção seguirmos retomávamos ao problema da pesquisa, a tese deste trabalho. Em todos os momentos que me senti perdida recorri a minha orientadora, aos livros, os artigos, as dissertações, as teses e os documentos.

A cada passo nesta jornada foi necessário buscar o apoio no referencial teórico referente ao coordenador pedagógico, especificamente na área que trata da formação de professores. Foi preciso dialogar com os pares sobre a escola de tempo integral, não apenas para o discente, mas principalmente para o docente que nela atua.

Nessa direção, procuramos analisar a formação no contexto escolar promovida pelo coordenador pedagógico que ocorre na escola de tempo integral durante o horário de trabalho pedagógico articulado – HTPA e horário de trabalho pedagógico coletivo – HTPC, compreender a natureza dessa atividade e os aspectos intervenientes nesse processo.

Partimos dos questionamentos sobre como o coordenador vem desenvolvendo a formação de seus professores. O coordenador pedagógico tem clareza de sua função frente à formação de seus docentes? É possível promover o processo formativo no contexto escolar? Quais as condições necessárias para estabilidade da formação no local de trabalho? O que implica o Coordenador Pedagógico formar seus professores? Esse processo formativo contribui ou não na formação desses docentes? Como a direção e os docentes compreendem o trabalho do coordenador pedagógico?

Na busca dessas respostas, participaram desta pesquisa dezenove professores, quatro coordenadoras e duas diretoras que atuavam na escola de tempo integral no município de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul.

Buscamos primeiramente compreender os conceitos de escola de tempo integral e educação integral, por meio da revisão bibliográfica. Isso possibilitou compreender as implicações desta proposta educacional, bem como compreender os caminhos, os desafios, os avanços, os retrocessos, as políticas públicas para a implantação das escolas

de tempo integral e especificamente analisamos uma iniciativa da prefeitura do município de Campo Grande – MS.

A escola onde ocorreu a pesquisa foi estruturada fisicamente e pedagogicamente seguindo orientações diferenciadas do restante da rede municipal. Sua infraestrutura foi projetada para atender os alunos e professores em tempo integral, o que exigiu ambientes diferenciados, como: espaço para descanso aos alunos e professores; refeitório para os alunos, professores e funcionários; sala de aula para atividade complementares; banheiros; entre outros.

O currículo também foi pensando e estruturado diferentemente de toda rede municipal, composto por: ambientes de aprendizagem com uma visão interdisciplinar; princípios que norteiam todo o trabalho pedagógico. A organização curricular ficou sob a responsabilidade do professor Pedro Demo e a professora Ângela Britto. Os professores para atuar nesta instituição passaram por uma seleção rigorosa realizada pela SEMED.

Uma escola de tempo integral para alunos e professores. Nessa organização se tem a garantia de toda equipe pedagógica lotada as quarenta horas, garantindo assim, um processo de construção de identidade entre os pares e a comunidade, a formação dos docentes, tema aqui discutido.

Com essa organização não existe a possibilidade de não ter o professor na reunião pedagógica, no intervalo, nos repasses e principalmente nas formações pedagógicas.

Nesse sentido, todos os professores participam da elaboração e reelaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP, existe tempo garantido para essa ação. O calendário escolar é decidido junto aos docentes. Os professores definem diretamente as ações como: Plano de Melhoria da Escola – PME e Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Participam ativamente do Conselho de Classe, pois não precisam sair correndo para dar aula em outra escola.

A participação nas reuniões de pais tem a garantia da presença de todos os professores da turma; como artes, educação física, ciências, inglês e espanhol. O interesse em compor a associação de pais e mestres – APM e o colegiado é geral entre os professores. Sendo assim, a escola de tempo integral é considerando um espaço de formação para o discente e o docente.

Em seguida, procuramos compreender o percurso do coordenador pedagógico, por meio da revisão bibliográfica e a elaboração do estado da arte, foi possível entender os dilemas e desafios para atuar com o professor e mais a luta para construção de sua identidade.

O desafio de atuar como um parceiro, um formador e não como um fiscalizador dos professores. E o grande dilema é o novo lugar, que não é mais apenas sua sala de aula, mas o lugar no grupo gestor que exige outras atitudes, outras ações e cobranças, sendo essencial pensar no todo, na escola, nas necessidades do grupo e nas especificidades da comunidade.

O coordenador precisa encontrar o ponto de equilíbrio para garantir um processo educacional de qualidade, assim nem caminhar para uma instituição assistencialista atendendo as necessidades da comunidade e nem atender as especificidades dos professores que fogem a dinâmica e a organização da escola para os alunos.

O coordenador pedagógico precisa desenvolver seu olhar interdisciplinar, sua atitude interdisciplinar como afirma Mello (2013), para direcionar o professor iniciante na elaboração do plano de aula e projetos, na preparação dos materiais didáticos pedagógicos e recursos, na relação entre os professores, os alunos e os pais.

Ele deve contribuir com o professor experiente na inserção das novas tecnologias, na discussão e reflexão das mudanças que vem ocorrendo diariamente na sociedade.

O coordenador é um ator com atitude interdisciplinar, que analisa as necessidades formativas dos professores, contribui com o sucesso dos discentes e docentes; considerando a singularidade, a particularidade de cada um, é o que Fazenda (2001) conceitua como: competência intuitiva; competência intelectual; competência prática e competência emocional.

A competência intuitiva é o que leva o coordenador ver além de seu tempo e espaço, buscando novas e diferentes alternativas para o seu trabalho. Já a competência intelectual, se trata da capacidade de refletir a ponto de contagiar todos a sua volta. A competência prática está relacionada a organização do espaço e do tempo, e a competência emocional parte do autoconhecimento, o que gera tranquilidade e segurança ao grupo, (FAZENDA, 2001). Fazenda (1991) define a atitude interdisciplinar:

Uma atitude possível diante do conhecimento. Atitude de que? Atitude de buscar alternativas para conhecer mais e melhor; atitude espera perante atos não – consumados; atitude de humildade diante reciprocidade que impele à troca, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade diante da limitação do próprio saber; atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atide de desafio diante do novo, desafio de redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e pessoas que neles implicados; atitude de responsabilidade, mas sobretudo de alegria, revelação, encontro, enfim, de vida. (FAZENDA, 1991, p. 16)

Como com o referencial teórico deste trabalho foi possível perceber a importância do trabalho desse ator no contexto escolar, criar um ambiente harmonioso entre os professores e a comunidade escolar. Valorizar as ações pedagógicas e a produção do conhecimento por meio da formação.

Para analisar a formação que ocorre nesta instituição foram entrevistados docentes, coordenadores e a direção que são sujeitos experientes na área da educação. Todos os participantes concluíram a licenciatura e pós-graduação e participam ativamente das formações promovidas pela Secretaria de Educação do Município, formação promovida pela escola

São sujeitos que experimentaram modelos diferenciados de formação, podendo relatar aquilo que contribui para reflexões e mudanças sobre o fazer pedagógico.

Os sujeitos escolheram, cada um com sua particularidade, se tornar e permanecer na profissão docente com suas motivações e desafios e ainda continuaram investindo na formação, ora em cursos, seminários, congressos, ora em especializações e formações mediadas pela SEMED.

Todos os pesquisados passaram pela formação inicial e por pelo menos um curso de especialização e ficou claro que esses modelos formativos não tem uma continuidade e estão alicerçadas em uma perspectiva instrucional, segundo os participantes este modelo não promove o desenvolvimento das capacidades de refletir sobre os problemas educacionais do cotidiano.

Os pesquisados ainda ressaltaram as lacunas da formação inicial, um fator de suma importância, uma vez que, que essas brechas das licenciaturas deverão ser sanadas na prática docente, necessitando assim, um cuidado formativo do coordenador pedagógico.

O aprofundamento no contexto da escola de tempo integral e as falas dos professores, coordenadoras e diretoras entrevistadas foram reveladoras no que se refere a função do coordenador pedagógico no contexto escolar. Desse modo, a partir da análise das três categorias oriundas do processo de Análise de Conteúdo, foi possível discutir questões importantes identificadas nessa pesquisa.

A pesquisa revelou a importância em se ter e garantir espaço e tempo periódico para discussão e reflexão das ações pedagógicas, espaço que precisa ser promovido pelo coordenador pedagógico. Mostrou a relevância do trabalho do professor com o coordenador, parceria fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

Ficou claro na fala dos participantes que esse espaço é um diferencial na rede municipal de Campo Grande – MS, sendo garantido por ser uma instituição de tempo integral para o aluno e professor.

Para os participantes da pesquisa, a formação no ambiente proporciona a reflexão sobre as práticas pedagógicas, por partir do interesse e necessidades dos professores. Esse modelo forma docentes produtores de conhecimento, reflexivos, que valoriza o conhecimento produzido pela escola, que desenvolve pesquisas e estabelece um trabalho de parceria entre os professores.

É um grande desafio do coordenador estar no acúmulo e no desvio da função. De fato, o coordenador executa ações que vão além das suas atribuições. A rotina do coordenador muitas vezes inicia com a abertura do portão para entrada dos alunos, o que leva pelo menos quinze minutos antes do horário de trabalho, na sequência ele faz a acolhida no pátio, acompanha os alunos e professores, verifica se todos se alimentaram, e não tem atraso de professor e funcionários.

Assim, ele retorna praticamente uma hora depois para sua sala, onde deve tomar providências dos impasses em relação ao atraso de professor e aluno, uniforme, entre outros. Ao chegar na sala, já tem uma fila de pais para sanar dúvidas diversas e na maioria das vezes, não é pedagógico. Assim que ele consegue ler o planejamento do professor, já está no momento do recreio e lanche.

O coordenador retorna à sala e continua a apreciação do planejamento não terminado e assim, continua sem concluir, pois ele precisa acompanhar o momento do almoço, ajudar na orientação das práticas educativas de hábitos sociais. O período vespertino segue a mesma rotina.

E todas essas atribuições dificulta o fazer do coordenador pedagógico. E para preparar a formação na Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC é necessário tempo; paralelamente ao lado de horas de estudo, reflexão, pesquisa, planejamento e preparação para o encontro com os docentes.

A escola em que a pesquisa foi realizada tem criado iniciativas para resolver essas questões, no entanto, muitas vezes para o pedagógico, a formação acaba não sendo prioridade.

Notamos que o tempo e o espaço não são suficientes para garantir um processo formativo de qualidade e apontamos alguns caminhos, algumas questões que precisam ser discutidas e refletidas, e até investigada em um próximo projeto de pesquisa.

Nesse espaço formativo falta a elaboração de um currículo que desenvolvam um nível teórico relacionado com a prática estruturado junto aos docentes, assim é possível atender as especificidades de cada área e grupo. Uma formação que terá sentido para todos que compõe a instituição.

A formação não pode ser oferecida de última hora, sobre qualquer tema de qualquer maneira e por qualquer pessoa. O processo formativo precisa superar descontinuidade, a superficialidade, a fragmentação e construir um projeto sólido de formação.

Mas não basta estruturar um currículo que atenda a todos docentes, é necessário propor parcerias externas com profissionais da educação, as universidades, os pares do município, pois o coordenador não consegue promover formações que atenda todas as necessidades da unidade escolar.

É preciso flexibilidade e bom senso em relação aos horários estudo, pesquisa e planejamento do professor. Esse momento é contado e cobrado de maneira severa. No momento de planejamento na escola, o professor precisa estar na escola, mesmo que não produza nada, não pode sair nesse momento para participar de um grupo de estudo, palestra, seminários ou visitar um aluno.

Cuidar da formação do coordenador pedagógico é essencial, ele também precisa discutir o que faz e como faz suas ações com os docentes. Ele precisa refletir as necessidades apontadas pelos docentes. Ele precisa analisar o seu fazer, observar as ações, trocar experiências com seus pares. Ele precisa de tempo e espaço para buscar a sua formação.

Finalizamos essa caminhada conhecendo os professores, a escola, os docentes, a direção e os coordenadores com um olhar diferenciado, o que foi importante não apenas para analisar o papel essencial do formador neste contexto, mas também para compreender a conquista de um espaço e um tempo de formação que respeite a diversidade cultural da escola e a pluralidade dos currículos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulheres na Escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.96, p.71-78, fev.1996.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.) **O Coordenador Pedagógico e os Desafios da Educação**. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, (113) 51-64, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; VIEIRA, Marli M. da Silva. O coordenador Pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.) **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo, Edições Loyola, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito a tempos-espacos de junto e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

AZEVEDO, Fernando. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1932. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>, Acesso em: 15 ago.2015.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **Reféns da produtividade sobre a produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na Pós-Graduação**. 30ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. **Texto Constitucional de 5/10/1998**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acessado em: 10 jan. 2016.

BRASIL. **Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de nov. 2007.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009.** Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, DF: MEC, 2007

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014 – 2014.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr.2007

BRASIL. **Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.**

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de professores para a Educação Básica e o curso de Pedagogia: a tensão entre o instituído e o instituinte.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 23, p. 229-251, maio/ ago. 2007.

CAMPELLO, Bernadete et al. Pesquisas sobre biblioteca escolar no Brasil: o estado da arte. Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, v. 18, n. 37, p. 123-156, 2013.

CARVALHO, A.M.P.; VANNUCCHI, A.I.; BARROS, M.A.; GONÇALVES, M.E.; REY, R.C. **Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico.** São Paulo: Scipione, 1998.

CAVALIERE, Ana Maria. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.** Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber.** Conferência de abertura da 28ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu (MG), de 16 a 19 outubro de 2005. [Traduzida por Anna Carolina da Matta Machado]. Revista Brasileira de Educação – ANPED, v.11, n.31, 2006. (<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>).

COITÉ, Simone Leal Souza. A formação continuada do professor e a contribuição do coordenador pedagógico: uma reflexão sobre a prática. 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação do Programa de Pós – Graduação e Pesquisa Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2011.

COSME, Ariana; TRINDADE, Rui. Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico: perspectivas, questões, desafios e respostas. Mais leituras. Porto: Legis editora. 2013

COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral. **A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SEROPÉDICA A EXPERIÊNCIA DO CAIC.** In: III Congresso Internacional do Núcleo de Estudos das Américas, 2012, Rio de Janeiro, III Congresso

Internacional do Núcleo de Estudos das Américas: América Latina: processos civilizatórios e crises do capitalismo contemporâneo, Rio de Janeiro: UERJ, 2012. V1.

CUNHA, Luis Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.) **O Coordenador Pedagógico e os Desafios da Educação**. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. **Pelas Telas, Pelas Janelas: A coordenação Pedagógica e a Formação de Professores/as nas Escolas**. 2006. 288 f. Tese (Doutorado) Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 2006.

DEWEY, Jonh. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

DOMINGUES, Isaneide. O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola. 2009. 237 f. Tese (Doutorado)

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador Pedagógico: e a formação contínua do docente na escola**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2014.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador Pedagógico: e o desafio da formação contínua do docente na escola**. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo – SP, 2009.

FERREIRA, Cláudia Roberta. **Labirinto de Perguntas: reflexões sobre a formação de professores na e a partir da escola**. 2013. 279 f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 2013.

FERREIRA, Naura Silva C. (Coord.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, Nilza Donizetti Dias. **O Coordenador Pedagógico e a Ação Docente: Contribuições de uma Política Pública de Desenvolvimento Profissional no Local de Trabalho**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós – Graduação Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

FERREIRA, Nilza Donizetti Dias. **O perceber do Coordenador Pedagógico na tomada de decisões no cenário escolar**. In: TEIXEIRA, Célia Regina Teixeira; SCHWANTES, Rosileny Alves dos Santos. (Orgs.) **Organização do Trabalho Pedagógico: Múltiplos olhares**. 1ed. São Leopoldo: Oikos, 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, Ano 23, nº 79,2002, p.257-272. (WWW.fe.unicamp.br/.../NSAF-AsPesquisasDenominadasEstadodaArte.pdf).

FERREIRA, Sandra. **Biblioteca escolar sob o olhar do aluno**. Comunicação: X Seminário de Bibliotecas do 16º COLE, UNICAMP: 2007.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS BERNARDETE A. GATTI. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 1379

FRANCO, Denise Vieira. **Coordenador Pedagógico: identidade em questão**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2006

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa: algumas reflexões. Caderno de Pesquisa: **Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, v.5, p. 84-87, nov. 1984.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; GOLDEBERG, Maria Amélia Azevedo. Prioridades em pesquisa educacional: prós e contras. Cadernos de Pesquisa: **Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v.16, p. 74-80, mar. 1976.

FREINET, C. **O método natural**. Trad. Franco de Sousa e Teresa Balté. Lisboa: Estampa, 1969. Vols 2.

GAMBOA, Sanches Silvio; SANTOS FILHO, José Camilo (org.) **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 2ª ed. São Paulo, CORTEZ, 2000.

GAMBOA, Sanchez Silvio. **A dialética na pesquisa em educação** in FAZENDA, Ivani (org). Metodologia da Pesquisa Educacional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GASPAR, Alberto. **A educação formal e a educação informal em ciências**. In: MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro; BRITO, Fatima. Ciência e Público: Editora UFRJ, 2002. 171-183.

GATTI, Bernadete A. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**. In: Estudos de Avaliação Educacional. São Paulo. V. 25, p.24-54, jan./abr.2014. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em 28/09/2015.

GATTI, Bernadette. (Org.). Seminário: Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional. **Cadernos de Pesquisa: Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v.40, 1982.

GATTI, Bernadette. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Ed. Plano, 2002.

GATTI, Bernadette. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v.113, p. 65-72, mar. 2001.

GEGLIO, Paulo César. **O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria

Nigro de Souza. (Org.) O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo, Edições Loyola, 2003.

GIOVANNI, Geraldo Di; SOUZA, Aparecida Neri de. Crianças na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 67, Ago/1999, p.70-111

GOERGEN, Pedro. **A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas**. Em aberto, Brasília, ano 5, n.31. jul./set. 1985.

GOMES, Candido Alberto. **Quem foi Darcy?. Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, nº 2, Educação Integral, 2º semestre de 2006.

GOUVEIA, Aparecida Joly A pesquisa educacional no Brasil: de 1970 para cá. Cadernos de Pesquisa: **Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v.19, p. 75-79, dez. 1979.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 86, n. 213/214, p.143-146, maio/dez, 2005.

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re) humanizar a Educação. In: MOLL, Jaqueline. (Org.) **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, Marie Christine. **Da Formação do sujeito... ao sujeito da formação**. In: Nóvoa, António; Finger Mathias. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1998.

JOSSO, Marie Christine. Life history and project: life history as a project and “life histories” attending to projects. Educação e Pesquisa. **Revista da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo, v.25(2), p.13-21, 1999.

LASAKOSWITSCK, Ronaldo. O professor coordenador: da legislação à ação. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE – São Paulo – SP, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 2003.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARLI, André. Pesquisa em Educação: Questões de teoria e de método. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v.10, n.1, p.29-35, jan./jun. 2005.

MATOS, Marcelo da Cunha. **Organização espacial e as aulas de Educação Física**. Rio de Janeiro, 2005. Monografia (em Educação Física) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MELLO, Lucrécia Stringhetta; ROJAS, Jucimara. **Educação, Pesquisa e Prática Docente em Diferentes Contextos**. 1ª Ed. Campo Grande/MS: LIFE Editora, 2012. V. 6. 208p.

MELLO, Lucrécia Stringhetta; ROJAS, Jucimara. **Interdisciplinaridade, currículo e pesquisa como processo de formação**. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. SILVA, Nali Rosa Ferreira (orgs) Formação de Docentes Intersciplinares. 1ªed. Curitiba/PR. CRV editora. 2013, v.1, p. 1-234.

MELLO, Lucrécia Stringhetta; ROJAS. **Pesquisa Interdisciplinar: um processo em constru (a) ção**. 1ª. Ed. Campo Grande: editora da UFMS, 2004, V.1. 160p.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto. A Coordenação Pedagógica e a Práxis Docente. 2012. 192 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós – Graduação em Educação) Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande, 2012.

MORAES, José Damiro de. **Educação Integral: uma recuperação do conceito libertário**. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra Costa (org.) Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS/Sulina, 2004. p. 61-94.

NERY, Josania de Lourdes Alcantarino. **Coordenadores de professores ou supervisores de ações político- pedagógicas da escola?** 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo – UMESP. São Bernardo do Campo, 2012.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. **Coordenador Pedagógico: uma identidade em construção**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós – Graduação em Educação, da Universidade Católica de Santos, Santos – SP, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Educação Integral em Tempo Integral: uma concepção de educação para a modernidade**. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra Costa (org.) Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar: Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

POLÓNIO, Diogo Maria de Matos. Epistemologia das Ciências da Educação - A emergência de uma Ciência da Educação e o papel fundamental da Filosofia da

Educação. **Millenium Revista do Instituto Politécnico de Viseu**, n. 6, Viseu, Portugal (www.ipv.pt/millenium/).

PORTO, Tânia Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.11, nº 31, jan/abr 2006.

PROJETO MINHA GENTE: **Informações Básicas sobre o Projeto**. Brasília, maio de 1992. Disponível em: . Acesso em 13 de junho de 2015.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. **a mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério**. Disponível em: www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf. Acesso: 05 de maio de 2015.

RAMALHO, Betania Leite 40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. **Revista Brasileira de Educação – ANPED**, v.11, n.31, 2006. ([Revista Brasileira de Educação - ANPED - v.11 - n.31 - 2006](#)).

RIBEIRO, Darcy. O livro dos Cieps. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SANTOS, Maria Ilza Mendonça. Saberes e Sentimentos dos Professores. In: Bruno, Eliane, Bambini Gorgueira; Almeida, Laurinda Ramalho. **O Coordenador e a Formação Docente**. 10ª edição. São Paulo: Loyola, 2009.

São Paulo. “**Programa de formação integral da criança – Profic**”. Relatório. São Paulo: SEE/ ATPCE/ CIE, 1986.

SILVA, Adalberto. **O papel do Coordenador Pedagógico na Formação dos Professores**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo – UMESP. São Bernardo do Campo, 2012.

SOUSA, Reinaldo Ortiz. **O cotidiano escolar do professor coordenador: o diálogo entre a teoria e prática**. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Presidente Prudente – SP. 2010.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro. **A concepção de criança para o enfoque histórico – cultural**. Tese (Doutorado). Doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, UNESP, 2007

SOUZA, Tatiane. **Parceria biblioteca-escola**. Sessão de comunicação. X Seminário de Bibliotecas do 16º COLE (Congresso de Leitura do Brasil), UNICAMP: 2007.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador Pedagógico e a questão da autoridade e da formação de valores**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.) O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo, Edições Loyola, 2006.

TAMASSIA, Silvana Aparecida Santana. **A ação da Coordenação Pedagógica e a Formação Continuada dos Professores do Ensino Fundamental I: desafios e**

possibilidades. 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Campinas, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.31, n73, jan/mar.1959. p.78-84.

TEIXEIRA, Anísio. Padrões brasileiros de educação [escolar] e cultura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.22, n.55, jul/set. 1954, p. 3-22.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. p.195-199.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul. /set. 1962. p.21-33.

VALLIN, Celso. **Escola, projetos e novas tecnologias.** Disponível em: . Acesso em: 20 mar. 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político – pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 8ª ed. São Paulo: Libertad, 2002

VEIGA – NETO, Alfredo. **Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?** In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, 2000. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. P. 9-20.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. **Transformação ocorridas na função do coordenador pedagógico, na rede estadual da Bahia (1950 a 2011):** alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos. Tese (Doutorado) – Programa de Pós – Graduação Doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2013.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>. Acesso em: 6 de maio de 2015.

VOGT, Grasiela Zimmer. Reunião Pedagógica: **A formação continuada no espaço escolar.** 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação da Universidade Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul – PUC – RS. Porto Alegre, 2012.

ZIMMERMANN, Licia. **A importância dos laboratórios de Ciências para alunos da terceira série do Ensino Fundamental.** 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A –



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Centro de Ciências Humanas e Sociais Programa de Pós – Graduação em Educação - PPGEduc

Termo de consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar em uma pesquisa intitulada “As Implicações da Formação Permanente Mediada pelo Coordenador Pedagógico na Escola de Tempo Integral no Município de Campo Grande – MS”. Por favor, não se apresse em tomar essa decisão. Leia cuidadosamente o que segue e pergunte ao responsável pela pesquisa, qualquer dúvida que você tiver. Esta pesquisa está sendo conduzida sob a responsabilidade das pesquisadoras Katyuschia Oshiro e Lucrecia Stringheta Mello. Você pode entrar em contato pelo telefone (67) 9292-3542 ou pelo e-mail katyoshiro@hotmail.com para se certificar ou entrar em contato com o Comitê de ética em Pesquisa da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, por meio do telefone (67) 3345-7187 para dirimir dúvida quanto sua participação. O projeto tem como objetivo analisar a formação permanente mediada pelo coordenador pedagógico que ocorre na escola durante o horário de trabalho pedagógico articulado – HTPA e horário de trabalho pedagógico coletivo – HTPC. Participarão deste estudo professores, coordenadores e diretores que trabalham na escola municipal de Tempo Integral Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista. Não há nenhuma restrição para participar desta pesquisa. Você responderá um questionário semi – estruturado, devidamente explicado pela pesquisadora. Em outro momento você participará de uma entrevista que será gravada e transcrita. Todos os dados do questionário e da entrevista (gravações e transcrições) serão arquivados pelo período de cinco anos com a pesquisadora. Após o período de cinco anos os questionários, as entrevistas gravadas e suas transcrições serão descartadas. O material gravado terá fins exclusivo desta pesquisa não podendo ser utilizados para nenhum outro fim. No relatório de pesquisa seus dados pessoais não serão divulgados, visto que utilizaremos sempre codinomes que não (a) identifique. Ou seja, se você concordar em participar da pesquisa você pode se recusar a responder as perguntas até mesmo desistindo de participar desta pesquisa a qualquer instante e ao responder o questionário e ou a entrevista você se sentir constrangido em falar sobre qualquer questão, fica garantido a recusa em responder sem prejuízo na sua participação na pesquisa.

Não há compensação financeira para você nesta pesquisa, estamos convidando a participar voluntariamente.

Caso tenha alguma dúvida ou problema você pode interromper a entrevista e questionar a pesquisadora a qualquer instante. Você também pode se recusar a participar do estudo sem qualquer prejuízo.

Você receberá uma via assinada deste termo de consentimento.

Declaro que li e entendi este formulário de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que sou participante a tornar parte nesta pesquisa.

Assinatura do Participante _____ data _____

Telefone: _____

Assinatura da pesquisadora: _____ data _____

Aceito gravar: () sim () não

APÊNDICE B –



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós – Graduação em Educação - PPGEduc

Questionário

Dados de identificação:	
Código:	
Idade:	Sexo:
e-mail:	
Formação	
Cursou educação infantil () sim () não Instituição () pública () particular	
Cursou o Ensino Fundamental Séries Iniciais em: Instituição () pública () particular Qual ou quais:	
Cursou o Ensino Fundamental Séries Finais em instituição () pública () particular Qual ou quais:	
Cursou o Ensino Médio em instituição () pública () particular Qual ou quais:	
Cursou o Ensino Superior em instituição () pública () particular Qual: Ano que concluiu o curso: 2º curso superior: Ano que concluiu o curso:	
Cursou Pós – Graduação/ especialização em instituição () pública () particular Qual: Ano que concluiu o curso: 2º Pós - Graduação: Ano que concluiu o curso:	
Cursou Pós – Graduação/ Mestrado em instituição () pública () particular Qual: Ano que concluiu o curso: 2º Pós - Graduação: Ano que concluiu o curso:	
Cursou Pós – Graduação/ Doutorado em instituição () pública () particular Qual: Ano que concluiu o curso:	
Você participou de outros processos formativos depois de concluir a licenciatura tais como: congressos, encontros, seminários, palestras, curso de extensão, entre outros.	
Quais:	

APÊNDICE C –



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós – Graduação em Educação - PPGEduc

Entrevista semi – estruturada para o professor

Questões iniciais.
Início da entrevista Durante a entrevista, caso se sinta constrangido em responder alguma questão, fica garantida a recusa em responder sem prejuízo na sua participação na pesquisa.
1. Conte um pouco da sua trajetória profissional.
2. Fale sobre sua escolha em se tornar professora?
3. Como foi seu início na carreira como professora?
4. O que você incluiria na sua formação inicial?
5. O que te fez procurar uma pós – graduação?
6. Qual sua opinião sobre as formações oferecidas pela Secretaria de Educação SEMED?
7. Qual sua opinião sobre as formações oferecidas no contexto escolar?
8. Qual é o papel do coordenador na sua escola?
9. O que você incluiria nas atribuições do seu coordenador pedagógico?

APÊNDICE D –



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós – Graduação em Educação - PPGEduc

Entrevista semi – estruturada para o coordenador pedagógico

Questões iniciais.
Início da entrevista Durante a entrevista, caso se sinta constrangido em responder alguma questão, fica garantida a recusa em responder sem prejuízo na sua participação na pesquisa.
Conte um pouco da sua trajetória profissional.
Fale sobre sua escolha em se tornar professora? E depois coordenadora?
Como foi seu início na carreira como professora? E como coordenadora?
O que você incluiria na sua formação inicial?
O que te fez procurar uma pós – graduação?
Você fez um curso para ocupar o papel de coordenadora ele foi suficiente para desenvolver seu papel no contexto escolar?
Qual sua opinião sobre as formações oferecidas pela Secretaria de Educação SEMED?
Qual sua opinião sobre as formações oferecidas no contexto escolar?
Qual é o papel do coordenador na sua escola?
O que você incluiria ou retiraria das atribuições do coordenador pedagógico na escola?
Na sua opinião, como deve ser a formação permanente dos professores?

APÊNDICE E –



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós – Graduação em Educação - PPGEduc

Entrevista semi – estruturada para o diretor

Questões iniciais.
Início da entrevista Durante a entrevista, caso se sinta constrangido em responder alguma questão, fica garantida a recusa em responder sem prejuízo na sua participação na pesquisa.
Conte um pouco da sua trajetória profissional.
Fale sobre sua escolha em se tornar professora? E depois diretora?
Como foi seu início na carreira como professora? E como diretora?
O que você incluiria na sua formação inicial?
O que te fez procurar uma pós – graduação?
Qual sua opinião sobre as formações oferecidas pela Secretaria de Educação SEMED?
Qual sua opinião sobre as formações oferecidas no contexto escolar?
Qual é o papel do coordenador na sua escola?
O que você incluiria ou retiraria das atribuições do coordenador pedagógico na escola?
Na sua opinião, como deve ser a formação permanente dos professores?