

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Maria Isabel Padovan

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA:
CONTRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA
ESCOLA DE SÃO CAETANO DO SUL**

**São Caetano do Sul
2018**

MARIA ISABEL PADOVAN

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA:
CONTRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA
ESCOLA DE SÃO CAETANO DO SUL**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
– Mestrado Profissional - da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
registro parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientadora Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa

**São Caetano do Sul
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

P138e

Padovan, Maria Isabel

Educação integral e gestão democrática: contribuições da coordenação pedagógica de uma escola de São Caetano do Sul / Maria Isabel Padovan. – São Caetano do Sul: Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS, 2018.

172f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul-USCS, São Caetano do Sul, 2018.

1. Educação Integral. 2. Qualidade Social da Educação. 3. Pesquisa-Ação Colaborativa. 4. Coordenador Pedagógico. 5. Coordenador de Área. I. Rosa, Sanny Silva da. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. III. Título.

Elaborado por Angelina M. de Souza (Bibliotecária – CRB8/9787)

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Prof.^a Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

**Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 23/02/2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof^a. Dra. Sanny Silva da Rosa

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Prof^a. Dra. Elvira Maria Godinho Aranha

Dedicatória

*Dedico este trabalho aos meus pais, Oswaldo e Antonietta,
e aos meus filhos, Bruno e Gabriel,
pelo apoio e por sempre acreditarem de modo incondicional
na realização de um sonho.*

Muito amor! !

Agradecimentos

Gratidão, Criador onipotente, onipresente e onisciente, que me inspirou e viabilizou caminhos e encontros para a realização de um ideal da juventude!

Pesquisar sobre educação integral é mais que fundamentação teórica, é também prática no cotidiano escolar, é vivenciar a humanidade daqueles que estão envolvidos no seu processo de busca.

Quem, senão o orientador do trabalho o mais envolvido no que posso chamar de um sonho desafiador?

O Criador, sábio, presenteou-me com um “ser humano”, no sentido pleno da palavra, que, com todo cabedal de conhecimento e vivência, numa trajetória impar de dedicação à causa da Educação, coloca em prática o que preconiza: amorosidade no trato com os outros, sem perder sua identidade.

Inúmeras vezes, foi quem me apoiou, encaminhou, mudou rumos de modo integral, olhando para a pesquisadora como um ser na sua totalidade: desejos, frustrações, cansaço, limitações..... mas fez tudo valer a pena, porque respeitou o indivíduo que sou.

É a personificação do âmago da dissertação!

Como valeu a pena nosso encontro! Como valeram a pena as suas aulas, suas orientações; em todos os sentidos!

Quanto aprendizado! Gratidão querida professora Sanny!

Agradeço também ao grupo de professores da Universidade, sempre atenciosos, dispostos a nos ouvir e enriquecer nosso repertório.

Não posso esquecer-me do nosso grupo de pesquisa, quatro mestrandas, sempre unidas, enfrentando as dificuldades e torcendo sempre, uma pela outra.

Da mesma forma, as Coordenadoras de Área da escola pesquisada, sempre estiveram prontas para as reflexões propostas e empolgadas em pensar sugestões, acreditando na melhoria da qualidade do trabalho realizado.

Finalmente, agradeço de coração, a oportunidade de ser bolsista pelo município ao qual trabalho e fiz a pesquisa, sem a qual, não seria viável a realização dos estudos.

*“Sempre que reflito sobre a belíssima ordem que observamos no mundo,
como cada coisa se origina de outra,
sinto-me como se estivesse lendo um texto divino,
escrito não com letras mas com objetos, que dissesse:
“Homem, amplia tua razão, para que possas compreender”.*

Johannes Kepler

calendário de 1604

RESUMO

O trabalho apresenta resultados de uma pesquisa realizada em uma escola pública de ensino fundamental do município de São Caetano do Sul. Com base nos fundamentos epistemológicos e metodológicos da pesquisa colaborativa, o estudo reuniu subsídios para a elaboração de um plano de ações pedagógicas com vistas à Educação Integral dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. O referencial teórico articula os conceitos de Educação Integral e Qualidade Social da Educação, e discute o papel do Coordenador Pedagógico como ator chave na promoção da gestão democrática da escola, que tem por base o trabalho colaborativo entre os docentes. A problemática da pesquisa situou-se, assim, no contexto de uma discussão mais ampla sobre as políticas educacionais centradas nas avaliações externas de desempenho, visando à construção de uma proposta alternativa ao conceito hegemônico de qualidade. Apresenta o perfil dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de São Caetano do Sul e dos professores dos anos finais do ensino fundamental da escola pesquisada, assim como os principais desafios apontados pelos sujeitos, com vistas ao desenvolvimento integral dos alunos dos anos finais do ensino fundamental que contribua, efetivamente, para a qualidade social da educação.

Palavras-chave: Educação Integral. Qualidade Social da Educação. Pesquisa-Ação Colaborativa. Coordenador Pedagógico. Coordenador de Área.

ABSTRACT

The paper presents the results of a research carried out in a public elementary school in the municipality of São Caetano do Sul. Based on the epistemological and methodological foundations of collaborative research, the study aimed to gather subsidies for the elaboration of a plan of pedagogical actions with a view to the integral education of the students of the final years of elementary school. The theoretical framework articulates the concepts of Integral Education and Social Quality of Education and discusses the role of the Pedagogical Coordinator as a key actor in promoting the democratic management of the school based on collaborative work among teachers. The research problem was thus placed in the context of a broader discussion about educational policies centered on external performance evaluations, aiming at the construction of an alternative proposal to the hegemonic concept of quality. It presents the profile of the pedagogical coordinators of the municipal network of São Caetano do Sul and the teachers of the final years of the primary school of the researched school, as well as the main challenges pointed out by the subjects with a view to the integral development of the students of the final years of elementary education that contributes , effectively, for the social quality of education.

Keywords: Integral Education. Social Quality of Education. Collaborative Action Research. Pedagogical Coordinator. Area Coordinator.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Professor - alto grau de formação	61
Gráfico 2 - Professor - tempo de trabalho nesta escola	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - CA - Reuniões Reflexivas	68
Quadro 2 - Núcleo 1	75
Quadro 3 - Núcleo 2	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - I.D.H.M. Educação/2010	55
Tabela 2 - CP - Tempo de atuação na escola	56
Tabela 3 - Rotina de Trabalho do CP - atendimento ao professor	57
Tabela 4 - Rotina de Trabalho do CP - avaliações externas	59
Tabela 5 - CP - Qualidade da Educação - Trabalho Colaborativo	60
Tabela 6 - Professores - Rotina da Escola	63
Tabela 7 - Professores - Qualidade da Educação	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CP	- Coordenador Pedagógico
CA	- Coordenador de Área
EI	- Educação Integral
ENADE	- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
HTPC	- Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDHM	- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PSR-01	- Pós-Sessão Reflexiva n. 1
PSE-02	- Pós-Sessão Reflexiva n. 2
PSR-03	- Pós-Sessão Reflexiva n. 3
PSR-04	- Pós-Sessão Reflexiva n. 4
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	- Secretaria Municipal de Educação
SR-01	- Sessão Reflexiva n. 1
SR-02	- Sessão Reflexiva n. 2
SR- 03	- Sessão Reflexiva n. 3
SE-04	- Sessão Reflexiva n. 4
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	29
2. EDUCAÇÃO INTEGRAL: PRIMEIRAS REFLEXÕES	34
2.1. O compromisso do Coordenador Pedagógico	35
2.2. Políticas Públicas Educacionais com foco em resultados	38
2.3. Qualidade Social da Educação e a Gestão Democrática	41
2.4. Educação Integral	43
3. METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA	49
3.1. A Pesquisa Ação - Colaborativa	50
3.2. Objetivos e Procedimentos Metodológicos	52
3.3. Caracterização do <i>locus</i> da pesquisa	54
3.4. Os Coordenadores Pedagógicos de São Caetano do Sul	56
3.5. Caracterizando o Grupo de Professores da escola pesquisada	61
3.6. Pensando as Sessões Reflexivas	66
3.6.1. Primeira Sessão Reflexiva	68
3.6.2. Segunda Sessão Reflexiva	69
3.6.3. Terceira Sessão Reflexiva	69
3.6.4. Quarta Sessão Reflexiva	70
4. SESSÕES REFLEXIVAS: EM BUSCA DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS ...	71
4.1. A metodologia dos núcleos de significação	71
4.2. Analisando e discutindo os dados	74
4.3. Núcleo 1: Educação Integral não é um evento	76
4.4. Núcleo 2: Trabalho Colaborativo: entre a necessidade de diálogo e a dificuldade de escuta	81
5. UMA PROPOSTA FORMATIVA COMO PRODUTO FINAL	84
5.1. Sessão Reflexiva I - Produto Final	85
5.1.1. Considerações – Sessão Reflexiva I	87
5.2. Sessão Reflexiva II - Produto Final	88
5.2.1. Considerações – Sessão Reflexiva II	90

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
--------------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS	97
--------------------------	-----------

APÊNDICES	104
------------------------	------------

Apêndice A - Questionário dos Coordenadores Pedagógicos	104
---	-----

Apêndice B - Questionário dos docentes	108
--	-----

Apêndice C - Convite para as sessões reflexivas	113
---	-----

Apêndice D - Apresentação dos autores estudados nas sessões reflexivas	114
--	-----

Apêndice E - Atividades desenvolvidas nas sessões reflexivas	115
--	-----

Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	117
--	-----

Apêndice G - Gráficos - Perfil dos Coordenadores Pedagógicos	118
--	-----

Apêndice H - Gráficos do Perfil dos professores da escola pesquisada	139
--	-----

Apêndice I - Primeira Sessão Reflexiva	151
--	-----

Apêndice J - Reflexões pós-sessão	153
---	-----

Apêndice K - Segunda Sessão Reflexiva	154
---	-----

Apêndice L - Reflexões pós-sessão	156
---	-----

Apêndice M - Terceira Sessão Reflexiva	157
--	-----

Apêndice N - Reflexões pós-sessão	158
---	-----

Apêndice O - Quarta Sessão Reflexiva	159
--	-----

Apêndice P - Reflexões pós-sessão	160
---	-----

Apêndice Q - Pré-Indicadores	161
------------------------------------	-----

Apêndice R - Indicadores	166
--------------------------------	-----

ANEXOS	172
---------------------	------------

Anexo A - Regimento escolar	172
-----------------------------------	-----

1. INTRODUÇÃO

A busca pela melhoria da qualidade do trabalho na educação despertou o interesse para o desenvolvimento e aprofundamento da temática desta dissertação de mestrado.

Minha experiência profissional como Coordenadora Pedagógica nos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de São Caetano do Sul há dez anos, dos quais três anos consecutivos na única escola de período integral dos anos finais dessa rede contribuíram para a inquietação que moveu a pesquisa e a elaboração da dissertação.

O olhar se desdobrou em duas vertentes: como aprimorar o trabalho dos docentes, envolvidos em um universo de constantes mudanças, e como preparar o discente para viver e conviver neste universo mutante. O primeiro olhar parece ser o cerne da questão, uma vez que contribui para a realização do segundo. A tarefa de formação em serviço possui extensa literatura acadêmica, abordando aspectos pedagógicos que visam facilitar o aprendizado no seu mais amplo espectro.

O exercício da coordenação pedagógica pressupõe compromisso social e político com o desenvolvimento integral dos alunos como seres humanos e cidadãos. Repensar, de forma colaborativa, as ações cotidianas escolares é condição para transformar as práticas pedagógicas e fortalecer o princípio da gestão democrática. Essa problemática implica refletir criticamente sobre o sentido das políticas que priorizam os resultados nas avaliações externas, em busca de propostas alternativas ao conceito hegemônico de qualidade. Para tanto, o referencial teórico do trabalho articulou os conceitos de Educação Integral, qualidade social da educação e gestão democrática, apoiando-se em autores como Arroyo (2000, 2012, 2014), Moll (2012), Dourado, Oliveira e Santos (2007), Freitas (2014), Rios (2009) e Brandão (2012), entre outros.

A importância da fundamentação teórica que inspirou essa literatura deve ser considerada para tal fim. Porém, como complemento a ela, observou-se a vivência em serviço dos professores, para elaboração de ações formativas significativas, já que a teorização sobre a prática está diretamente vinculada à realidade vivida pelo professor em sala de aula. O binômio teoria-prática trouxe resultados promissores, uma vez que um complementa o outro. “A prática docente crítica, implicante do

pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2001, p.43).

A pesquisa qualitativa, que foi realizada em uma escola pública municipal de São Caetano do Sul, partiu da seguinte questão-problema: como a equipe da coordenação pedagógica pode contribuir para a promoção da Educação Integral dos alunos?

O Objetivo Geral do trabalho foi contribuir para a formulação de pautas de encontros pedagógicos voltados para a melhoria da qualidade social da educação, pensada aqui como direito de todos a uma educação que permeie a formação do aluno na sua totalidade.

Assim, chegamos às Sessões Reflexivas, encontros com dupla função: coletar dados para a pesquisa e formação em serviço das envolvidas. Foram desenvolvidas com os professores Coordenadores de Área (CA), que integram a equipe de coordenação pedagógica da escola.

Para isso, definimos os seguintes Objetivos Específicos:

- i) traçar o perfil dos Coordenadores Pedagógicos dos anos finais do Ensino Fundamental do município de São Caetano do Sul, e dos professores da escola pesquisada (etapa de caracterização);
- ii) refletir com os CAs sobre o conceito de Educação Integral (etapa diagnóstica);
- iii) elaborar um Plano de Ações Pedagógicas, a partir das contribuições dos CAs, tendo em vista a Educação Integral dos alunos e a qualidade social da educação (etapa colaborativa).

Para atingir esses objetivos, o percurso escolhido foi a da pesquisa-ação colaborativa, que entende os participantes como coprodutores de saberes, e não como “usuários” de conhecimentos elaborados por terceiros (IBIAPINA, 2008). Isto porque buscar soluções fundamentadas no processo de reflexão dos docentes, pautadas em suas práticas é o caminho mais propício para articular os conhecimentos acadêmicos com os saberes da profissão, de acordo com o que afirma Ibiapina (2008, p. 11) “nesse processo, pesquisador e professores se tornam mais autoconscientes a respeito das situações em que estão inseridos, fundamentados pela visão e compreensão crítica do que-fazer educativo”.

Repensar as práticas e ações desenvolvidas na escola viabiliza novas ações que, paulatinamente transformam o cotidiano escolar, a fim de aproximá-lo cada vez mais da realidade social dos alunos e, ao mesmo tempo, possibilitar reflexões sobre propostas de enfrentamento e superação de inúmeros problemas, por meio da ideia de “Educação Integral”.

Com a intenção de situar e relacionar a noção de “Educação Integral” - conceito chave desta dissertação - com os desafios do trabalho do coordenador pedagógico as reflexões organizaram-se em torno de algumas temáticas contemporâneas mais abrangentes, como a questão da gestão democrática e a qualidade social da educação.

A princípio, o Segundo Capítulo abordou o papel e as funções do Coordenador Pedagógico (CP) nesse processo, considerando-o como ator e agente essencial da equipe gestora da escola para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, cujo compromisso social e político é, em nossa visão, o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade. Para fundamentar e enriquecer essa discussão, alguns autores mereceram destaque, como por exemplo, Gatti (2011), Miziara (2014), Placco e Almeida (2016), entre outros.

Não menos importante foi considerar e analisar o contexto social, político e econômico que afeta e, muitas vezes, determina as condições e o cotidiano de trabalho do CP, bem como as relações que ele estabelece com a equipe docente da escola. Dessa forma, foi relevante que essa discussão levou em conta as Políticas Públicas de Educação que, nas últimas décadas, foram marcadas pela cultura das avaliações externas em busca da melhoria de “resultados”. Autores como Vidal e Vieira (2011), Freitas (2014), Ball (2005), Rosa (2012), Arroyo (2017) e Rodrigues (2001) trouxeram contribuições importantes para delinear este cenário.

Em complementação, e para melhor entendimento e análise crítica sobre a atuação do CP, discutiu-se e refletiu-se sobre a “qualidade” de educação que queremos. Como contraponto à noção, atualmente hegemônica, que vincula a ideia de “qualidade” aos resultados e indicadores obtidos nas avaliações de larga escala, discutiu-se o conceito de “qualidade social da educação” que, associado ao de “gestão democrática”, possibilitou pensar propostas e caminhos contra-hegemônicos para o trabalho de coordenação pedagógica na escola. Para tanto, contou-se com a contribuição dos seguintes autores: Freitas (2014), Ball (2005), Silva (2009), Dourado (2007), Werle, Scheffer e Moreira (2012).

Por fim, e de forma articulada ao cenário e conceitos anteriormente debatidos, encerrou-se o Segundo Capítulo explicitando a noção de “Educação Integral” adotada neste trabalho, como ideia chave e eixo norteador do trabalho do CP. Para essa discussão, foram utilizados documentos oficiais e trabalhos reflexivos de alguns autores, dentre os quais se destacam: Ponce (2009), Vygotsky (2007), Teixeira (1984), Delors (2001), Brasil (2009), Silva (2012), Rodrigues (2001), Ibiapina (2008), Arroyo (2012) e Brandão (2012).

O Terceiro Capítulo foi dedicado à proposta metodológica adotada na pesquisa, à descrição dos procedimentos técnicos de coleta de dados, e à proposta de análise dos resultados. O tipo de pesquisa escolhida foi a pesquisa ação-colaborativa, representada por Ibiapina (2008), Araújo, Silva (2015), Thiollent (2017), Severino (2007), especialistas que reforçam o conceito da metodologia eleita.

Nesse capítulo caracterizou-se também o contexto da escola onde a pesquisa foi realizada, com o apoio nos estudos de Garcia et al. (2015) e de Miranda (2013), escola que conta com o melhor índice do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das sete cidades (6,6 - 2015) que compõem o Grande ABC Paulista (Santo André, São Caetano do Sul, São Bernardo do Campo, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra) que se conurbam à grande São Paulo, capital do estado de São Paulo.

Ainda neste Terceiro Capítulo contou-se com Botler (2015) e Ibiapina (2008) para caracterizar o grupo de professores da escola pesquisada.

Aqui, pensou-se nas Sessões Reflexivas que foram instrumentos de coleta de dados da pesquisa e também ações formativas junto às Coordenadoras de Área; contou-se com as contribuições de Ibiapina (2008), Rios (2010), Arroyo (2012), Brandão (2012) e de Rosa (2010), entre outros.

Coletados os dados, chegou-se ao Quarto Capítulo, no qual foram analisamos todo o material obtido, através das transcrições das Sessões Reflexivas. Aqui a análise pautou-se na metodologia dos núcleos de significação; a fundamentação teórica elegida foi de Aguiar (2006); Aguiar e Ozella (2013) e ainda de Aguiar, Soares e Machado (2015), para uma análise mais profunda das “falas”, indo além do que foi dito, apreendendo o indivíduo nas suas peculiaridades e o ambiente social no qual está inserido.

Chegou-se aos núcleos de significação: “Educação Integral não é um evento”, o primeiro, contou-se com Hannah Arendt (2008, apud SANTOS, 2012) e Rios

(2010), onde a competência política é evidenciada, na perspectiva de um aluno consciente de si e atuante no meio social onde vive.

No segundo núcleo de significação: “Trabalho Colaborativo: entre a necessidade de diálogo e a dificuldade de escuta”, adotou-se Almeida e Placco (2012, 2013, 2016), e ainda em Silva (2009), foram discutidos aspectos formativos no ambiente escolar e a responsabilidade do Coordenador Pedagógico nas ações formativas.

Acredita-se que o CP, pode e deve, juntamente com seus professores, pensar a prática, e *com* eles encontrar novas alternativas na perspectiva da formação integral dos alunos, observando aspectos cognitivos, emocionais e o contexto social dos alunos, como: fatores que interferem diretamente no processo educativo.

No Quinto Capítulo, duas propostas surgiram, como produto final, resultado da análise das transcrições das quatro Sessões Reflexivas aplicadas com as Coordenadoras de Área.

Assim, a Sessão Reflexiva I – Produto Final II - *Autoconhecimento e Empatia*, contou com a fundamentação teórica de Almeida (2016), Passos e André (2016) e a sensibilização ficou por conta do vídeo: “*El valor de la Empatía*”.

A Sessão Reflexiva II - Produto Final II - *Ouvir* – contou com Almeida (2012) em sua fundamentação e, ainda, com Rubem Alves (“*Se eu fosse você*”) para a sensibilização dos professores.

Nas Considerações Finais, Sexto e último capítulo, foram utilizados referenciais de Ibiapina (2008), Aranha (2015), Aguiar, Soares e Machado (2015), Rios (2001), Teixeira (1984), Ferreira e Rees (2015), Silva (2009), assim como com a sensibilidade de Brandão (2012), para pensar no compromisso social que a Educação impõe a quem dela faz sua profissão.

Assim, ao final da dissertação, concluiu-se que o processo resultou em ações que têm a intenção de colaborar com a atuação dos Coordenadores Pedagógicos na sua principal atribuição, a formação em contexto dos professores, buscando soluções voltadas para a formação do aluno responsável por mudanças na sociedade que o cerca.

2. EDUCAÇÃO INTEGRAL: PRIMEIRAS REFLEXÕES

A noção de Educação Integral tem suas raízes na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de Anísio Teixeira:

O debate da educação integral no Brasil, compreendida como educação escolar de dia inteiro, constituída e enriquecida por significativas possibilidades formativas, teve no século XX dois marcos significativos: as Escolas-Parque/Escolas-Classe concebidas por Anísio Teixeira nos anos de 1940/1960, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) idealizados por Darcy Ribeiro nos anos de 1980/1990 (MOLL, 2012, p.129).

Ainda para Moll (2012, p.129), é importante ressaltar que as “significativas possibilidades formativas” referem-se a: “consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros”; indo, portanto, além do aumento da carga horária diária oferecida para o aluno; somando-se a isso a ênfase na formação humana do educando.

No mesmo pensar, Teixeira (1984, p.411) complementa: “É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção”. Neste sentido, afirma Arroyo (2000, p.53) que: “Descobrimos os educandos, as crianças, os adolescentes e jovens como gente e não apenas como alunos”, sugerindo o compromisso social da educação.

Mais recentemente, a Educação Integral aparece com uma nova roupagem, nos quatro pilares da educação para o século XXI, elaborada pela comissão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO):

Tendo, porém, consciência de que o modelo de crescimento atual depara-se com limites evidentes, devido às desigualdades que induz e aos custos humanos e ecológicos que comporta, a Comissão julga necessário definir a educação, não apenas na perspectiva dos seus efeitos sobre o crescimento econômico, mas de acordo com uma visão mais larga: a do desenvolvimento humano (DELORS, 2001, p.69).

No Brasil, por sua vez, a Educação Integral é destaque em 2009, com a forte intenção do governo federal de implantação de escolas de tempo integral. De acordo com Zuchetti (2013, p.1354):

Contornos mais precisos à Educação Integral estão previstos no Projeto de Lei n. 8035 (Brasil, 2010) que através do Plano Nacional de Educação para o período de 2011-2020 lança como meta oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.

Num viés mais assistencialista, e na expectativa de manter as crianças e adolescentes em atividades direcionadas ao longo do dia, a escola de tempo integral

aborda os aspectos da construção de valores através da proximidade da escola com a comunidade, valorizando a cultura local e seus saberes.

Na concepção de Educação Integral, tanto nas escolas de tempo integral, como nas escolas de período regular, a Coordenação Pedagógica é a principal articuladora das ações que direcionam a implementação de um currículo voltado para a formação do ser humano no ambiente escolar. Tal concepção, depende de outros fatores que imbricados, (in)viabilizam sua implementação:

- ✓ Políticas públicas voltadas para avaliações externas que estimulam *rankings* de resultados pautados em testes;
- ✓ Gestão democrática, que na prática, nem sempre traz a comunidade para participar do processo educacional;
- ✓ Qualidade social da educação, que, por princípio, não se restringe a resultados pautados em dados estatísticos;
- ✓ Formação em serviço do professor, para abarcar todos os aspectos da construção do ser humano (físicos, emocionais, morais, intelectuais) na sua totalidade, que, em grande parte, é de responsabilidade da Coordenação Pedagógica.

Nesta dissertação de mestrado, os temas citados foram eleitos para reflexão, com a intenção de colaborar com a ação do CP na escola pesquisada. A responsabilidade e o compromisso social do CP impulsionaram esta pesquisa, na intenção da melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos.

2.1. O compromisso do Coordenador Pedagógico

A função de Coordenador Pedagógico (CP) é associada à de um articulador dentro da unidade escolar, na medida em que é ele o responsável pela mediação das relações entre professores e alunos, pais e professores, professores e professores (quando se trata de atividades pedagógicas que envolvam objetivos desenvolvidos de modo comum entre os pares) e, principalmente, na reflexão e efetivação das intenções contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que, por sua vez, tende a atender às necessidades da comunidade escolar.

As atribuições do CP incluem vasta área de atuação, para dar conta das situações relatadas até o momento, e de outras mais que se colocam no dia a dia da

escola, muitas delas nem sempre são da alçada de competências do CP, mas se impõem a ele, excluindo a possibilidade de espera ou de delegar certas tarefas, pela própria natureza emergencial de determinadas demandas.

Porém, é consensual que a principal atribuição do CP diz respeito à formação continuada dos professores que fazem parte da sua equipe de trabalho. Como exemplo da importância da formação continuada do professor, Isao Amagi¹, destacou:

A formação em serviço é uma forma de educação permanente altamente recomendada, por permitir a todos os membros do corpo docente melhorar suas competências pedagógicas, tanto no plano da teoria como no da prática (DELORS, 2001, p.219, grifo do autor).

Mas, como melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor de maneira efetiva? Estudos recentes mostram que, não raramente, as atividades formadoras realizadas fora da escola, por mais sedutoras que se apresentem, nem sempre voltam com o professor para serem aplicadas no seu cotidiano. De acordo com Gatti, Barreto e André (2011, p.223), “É comum afirmar-se que, terminado o programa de formação, tudo volta a ser como antes, seu prazo de validade finda com a própria vigência do programa”.

Talvez isso ocorra pelo fato de que os programas formativos nem sempre levam em conta a realidade da comunidade na qual o professor atua, ou seja, oportunizar aos participantes reflexões sobre as necessidades de seu contexto específico.

No entanto, “Dizer que os processos formativos são referenciados ao contexto da instituição não significa que devam ser realizados na instituição, mas sim, que devam se voltar para o trabalho feito na instituição” (PLACCO, ALMEIDA, 2016, p.14). Com esta afirmação, as autoras citadas se referem a uma nova expressão - “formação em contexto” - o que significa que tais processos formativos devem se voltar para o contexto do trabalho realizado na escola. Já para Miziara (2014, p. 621): “a escola é, por excelência, o *locus* da produção de conhecimentos”.

Deve-se considerar que:

¹ Membro da Comissão da UNESCO e especialista em educação, conselheiro do ministro da Educação, Ciência e Cultura e presidente da Fundação japonesa para o intercâmbio Educativo – BABA, no Japão (DELORS, 2001).

- a) A concepção de Educação Integral transcende ao tempo que o aluno fica na escola, ou seja, independente do período escolar ser regular ou o dia todo;
- b) Ações formativas precisam abrir espaço para que os professores reflitam sua realidade, a fim de buscarem encaminhamentos que coadunem com sua realidade;
- c) A formação humana, proporcionada por uma concepção de Educação Integral, viabiliza ações tanto na vida do indivíduo, como na sociedade da qual ele é parte integrante.

Assim, o CP deve ter como compromisso a concepção crítico-reflexiva, não só com o universo escolar, mas com a sociedade.

Quando se abre espaço para uma formação reflexiva, voltada para a realidade do aluno, é mais provável que emergjam aspectos da formação integral do aluno, como um indivíduo social, incluindo não só a dimensão cognitiva (conhecimento), mas a ética (valores), a estética (sensibilidade) e a política (formação para o convívio social). Esse olhar ampliado entende a formação do aluno como ser humano, o que implica considerar suas necessidades e as necessidades da sociedade onde vai atuar.

Diante do compromisso social que a função do CP pressupõe, a realização de encontros periódicos de reflexão com os professores são condição *sine qua non* para promover uma real qualidade social da educação, tendo em vista atender a todos de modo equânime. Para que os encontros sejam produtivos, é necessário que o CP reflita e encontre soluções *com* o grupo, para que a prática se efetive de modo significativo. Nessa condição, o grupo de professores é convidado a ser protagonista da construção do conhecimento no contexto da escola.

Assim, concordamos com Placco e Almeida (2016, p.38), quando afirmam que é preciso:

[...] dar evidências aos professores que valores de justiça, solidariedade e outros são construídos no cotidiano da escola e, principalmente, nas relações em sala de aula, nos vínculos que se estabelecem entre professor e alunos e alunos e alunos.

Outros aspectos são igualmente importantes, e não menos complexos, para entender o contexto de trabalho CP. As políticas educacionais mais amplas, por exemplo, estão intrinsecamente relacionadas ao seu trabalho, impondo-lhe tarefas e

exigências, embora nem sempre os agentes dentro da escola se apercebam disso. Por essa razão, vamos começar esta discussão por meio de uma breve análise das políticas públicas educacionais, que têm tido como foco as avaliações externas, com ênfase em “resultados”, para entender como elas afetam o trabalho dos educadores dentro da escola.

2.2. Políticas Públicas Educacionais com foco em resultados

Seguindo uma tendência mundial, desde os anos 1990, as avaliações de larga escala transformaram-se no grande mote das políticas públicas educacionais brasileiras, em busca da “qualidade” da educação.

Um breve histórico ajuda a situar as várias avaliações de larga escala aplicadas às escolas, principalmente as públicas. A partir da década de 1990, instituiu-se no Brasil uma política nacional de avaliação, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) para os cursos de nível superior (VIDAL, VIEIRA, 2011).

A literatura acadêmica sobre o assunto é vasta e, ao mesmo tempo, divergente, quanto à importância das avaliações para a melhoria do desempenho, uma vez que são considerados somente dados quantitativos para aferir o conhecimento dos alunos, e, especificamente, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, quando se trata dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Tomemos como exemplo o estudo de dez municípios do Ceará, no período entre 2005 e 2009, realizado por Vidal e Vieira (2011). O artigo analisa o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que visa monitorar o rendimento e o fluxo (frequência, evasão) nos 5º. e 9º. anos, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, em escolas municipais e estaduais, selecionadas para o Projeto Observatório da Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Nesse estudo, Vidal e Vieira (2011, p.431) enfatizam as políticas públicas adotadas com a implantação de sistemas de avaliação em larga escala, atreladas à *accountability*, termo que se refere à prestação de contas e responsabilização das escolas e educadores pelos resultados obtidos. Como principal destaque das autoras tem-se que nos municípios cearenses, “percebeu-se também que o

conteúdo ensinado foi modificado, com a redução da matriz curricular e a supervalorização das matrizes da Prova Brasil, o que contraria os resultados obtidos no estudo citado”.

Sobre as políticas públicas educacionais que têm como prioridade atender aos interesses econômicos, no contexto da globalização, vale refletir sobre alguns aspectos destacados por outros autores. Luís Carlos de Freitas, por exemplo, destaca que *“os reformadores padronizam a cultura escolar através das matrizes de referência dos exames nacionais e travam o avanço das práticas da escola em relação a uma matriz formativa mais alargada que lide com a formação integral da juventude”* (FREITAS, 2014, p.1089, grifo nosso).

Na mesma linha de pensamento, podemos destacar Arroyo (2017) que discorre sobre os caminhos da educação pública, quando se trata do que é relevante para o aluno; são voltados para atender a grupos econômicos internacionais, direcionando a aprendizagem para o mercado de trabalho.

Neste contexto, ainda segundo o mesmo autor, as avaliações às quais os alunos são submetidos voltam-se para critérios nacionais e internacionais, por vezes distantes da realidade do entorno da escola. Avaliações estas, justificadas pela busca da qualidade da educação (ARROYO, 2017, p.12):

As novas exigências de avaliar a qualidade da educação escolar são exigências da globalização da nova base científico-tecnológica incorporadas no processo produtivo, na exigência de aumento da produtividade do trabalhador, de sua segregação diante da diminuição dos postos de trabalho. Se até na Constituição a função da escolarização é preparar para a inserção produtiva no trabalho, toda mudança na qualidade do trabalho passa a significar mudanças na qualidade da educação. Esse é o referente da qualidade na educação avaliação. Avaliar a educação. Avaliar a educação da criança, do adolescente jovem-adulto é uma exigência de sua condição de trabalhador, e avaliar o lugar social, racial, sexual que lhe cabe em tempos de diminuição de postos de trabalho, de aumento das exigências de produtividade-qualidade do trabalho. Avaliar a educação e pré-avaliar quem será a vítima de segregação-produção de milhões de trabalhadores como exército de reserva. Esse é o novo referente da qualidade e da avaliação da educação.

Continuando o raciocínio, de acordo com o pesquisador inglês Stephen Ball (2005, p.547), “o que está ocorrendo é que a complexidade humana vê-se reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela.” Como exemplo do processo de padronização curricular resultante de tais políticas, Rosa (2012, p.4), relata sua vivência:

Ao final do ano de 2006, ocupando o cargo de coordenadora do curso de Pedagogia de uma instituição (privada) de ensino superior, participamos do

edital de chamamento público da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com o propósito de desenvolver projetos pedagógicos para apoio ao Programa Ler e Escrever. Uma equipe de professores universitários foi então mobilizada para elaborar um projeto de “pesquisa participante” no qual “alunos-pesquisadores” de Pedagogia e Letras “*participariam da elaboração e desenvolvimento de atividades pedagógicas*” com professores alfabetizadores da rede. Qual não foi a nossa surpresa quando, na primeira reunião de trabalho com a equipe central da SME/SP, nos foi entregue um volumoso “pacote” didático contendo instruções detalhadas de como utilizá-lo, passo a passo, nas escolas.

Assim, independente do contexto no qual estamos inseridos, e para que não nos desvirtuemos do verdadeiro objetivo do sentido de educar (a formação de seres humanos), devemos ter em mente que: “Essa é a diretriz básica de educação: educa-se para a emancipação, para a autonomia” (RODRIGUES, 2001, p.249).

Arroyo (2017, p.26) propõe outra qualidade, com olhar ampliado, voltado não só para as avaliações padronizadas nacional e internacionalmente, mas que também respeite a diversidade étnica e social:

Defender o direito à formação humana como referente da qualidade social da educação, e de sua avaliação, pode trazer não apenas outro referente de avaliação, mas de direito à educação. Pode desocultar e questionar o mito ôntico da inferioridade humana, da ineducabilidade dos trabalhadores que avançam em sua consciência do direito à educação básica desde a infância, do direito à EJA e até do direito à universidade, ao conhecimento, à cultura, aos valores, que lutam pelo direito a ter direitos como humanos.

Em contraponto a esta concepção produtivista da Educação e, tendo em vista a possibilidade de práticas contra-hegemônicas, que valorizem a formação integral do aluno, cabe uma análise mais detalhada sobre os conceitos de “qualidade social da educação” e de “gestão democrática”, conceitos estes que são centrais à abordagem e posicionamento pressupostos desta dissertação de mestrado.

2.3. Qualidade Social da Educação e Gestão Democrática

Os conceitos de Qualidade Social da Educação e de Gestão Democrática devem ser pensados de maneira articulada, a partir da ótica de que o direito ao conhecimento é um direito de todos, e discussões sobre o destino da Educação pressupõem a participação de todos os interessados, isto é, de toda a comunidade escolar.

No entanto, diante da afirmativa de Freitas (2014, p.1090) de que as atuais políticas educacionais pautam-se pela lógica “Ao trabalhador, o básico; às elites, a

formação ampla”, necessita-se refletir sobre o sentido mais profundo dessas concepções, contextualizando-as no tempo e no espaço.

Na década de 1990, difundiram-se em âmbito nacional inovações conceituais com o intuito de modernizar a gestão educacional; com base em “novos modelos de gestão” (DOURADO, 2007, p. 926), inspirados nas práticas de administração empresarial.

De acordo com Ball (2005, p. 544) tais “inovações” trouxeram como consequência uma concepção “gerencialista” de Educação que, segundo ele, “desempenha importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos”. Completando seu raciocínio, Ball (2005, p.546) argumenta que:

Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos a análises periódicas e a comparações de desempenho.

A crítica de Ball dirige-se à concepção meritocrática que passou a ser aplicada à profissão de professor, balizada, por sua vez, pelos resultados das avaliações externas a que os alunos são periodicamente submetidos. Nessa nova lógica “inovadora”, o gestor educacional assume a tarefa e a responsabilidade de supervisionar, controlar e garantir a obtenção dos “resultados” esperados, de acordo com “metas” pré-estabelecidas, um papel que vai de encontro ao conceito de “gestão democrática”, entendida como:

O ensino democrático não é só aquele que permite o acesso de todos que o procuram, mas também, oferece a qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais (...). O ensino democrático é, também, aquele cuja gestão é exercida pelos interessados, seja indiretamente, pela intermediação do Estado (que precisamos fazer democrático), seja diretamente, pelo princípio da representação e da administração colegiada (CUNHA, 1987, p. 6, apud DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 274-275).

O excerto descrito sobre o discurso de Luís Antonio Cunha, em conferência proferida em 1986, quando das discussões da Assembleia Nacional Constituinte, confirma-se nas reflexões de Dourado (2007, p.923-4):

A concepção de educação é entendida, aqui, como prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que trazem distintas concepções de homem, mundo e sociedade. Para efeito de análise, e educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como *locus* privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação. Sendo assim, políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes

atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino. Dessa forma, a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados.

As críticas ao modelo “gerencialista” fundamentam-se no fato de que escolas são espaços de formação humana, e não de produtos para o consumo; são instituições que devem ser comprometidas com a sociedade, com a socialização do conhecimento e com a construção da autonomia do sujeito para viver, conviver conscientemente em sociedade, e não apenas com o desenvolvimento de habilidades e competências do indivíduo voltadas aos interesses do mercado de trabalho.

Esta breve contextualização sobre concepções distintas de “gestão” que convivem nos atuais discursos educacionais abre também a reflexão sobre o caráter polissêmico do conceito de “qualidade”. Tal como a perspectiva gerencialista de gestão, o conceito de qualidade tem sido utilizado para atender fins econômicos, passando a ser empregado para se referir à qualidade da educação pública (SILVA, 2009).

Corroborando e complementando a complexidade do tema, Dourado menciona que:

Estudos, avaliações e pesquisas mostram que a Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de *insumos* considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos. Estes documentos ressaltam, ainda, a complexidade da Qualidade da Educação e a sua mediação por fatores e dimensões extra-escolares e intra-escolares (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p.9, apud DOURADO, 2007, p.941).

Importante ressaltar que este excerto é parte integrante de um documento produzido pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por ocasião do Fórum das Américas (2005), promovido pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e realizado no Brasil, cujo tema central foi a melhoria da qualidade da Educação.

A constatação de que as dimensões extraescolares interferem no aprendizado, tanto quanto as intraescolares, é de suma importância como tomada de consciência, no sentido de perceber que não só a estrutura escolar e o professor são responsáveis pelo bom rendimento do aluno, mas que fatores como nível

socioeconômico e cultural das famílias, participação na vida escolar dos filhos, entre outros, também interferem na qualidade da Educação. Portanto, precisam ser considerados e, na medida do possível, levados em conta pela escola como aspectos que norteiem sua atuação.

O excerto obtido em Werle, Scheffer e Moreira (2012, p. 28) reforça de modo amplo este pensamento:

A qualidade da educação e, portanto, sua qualidade social está diretamente relacionada ao Projeto Político-Pedagógico promovido, organizado, desenvolvido e avaliado no coletivo, a partir de processos de reflexividade da comunidade escolar, nas quais são utilizados os dados dos diferentes níveis de avaliação – de sala de aula, institucional e de larga escala ou de sistemas de ensino” (grifos nossos).

Com essa resumida explanação, caminhamos na direção da defesa do argumento de que a Educação Integral, entendida como formação integral do sujeito, pode contribuir para a promoção de uma *qualidade social da educação*, contrapondo-se, portanto, às concepções produtivistas atualmente hegemônicas das políticas públicas educacionais.

O próximo tópico desenvolve a reflexão sobre esse conceito, de modo a tornar mais claros os posicionamentos assumidos neste trabalho sobre o papel da escola e, mais especificamente, da Coordenação Pedagógica nesse processo.

2.4. Educação Integral

Quando nos propomos a pesquisar sobre a Educação Integral, deparamo-nos com dois olhares que se complementam.

Em um **primeiro olhar**, os documentos pesquisados apontam para o **tempo escolar estendido**, durante o qual, além dos conteúdos tradicionais, realizam-se atividades relacionadas ao desenvolvimento pessoal do aluno, ou seja, suas aptidões e valores; a formação do ser humano e seu preparo para o trabalho.

Este pensar, no Brasil, remonta ao período do manifesto dos pioneiros da Educação Nova:

A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social actual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação (TEIXEIRA, 1984, p.411).

Teixeira (1984, p. 411) destaca que “Se se quer servir à humanidade, é preciso estar em comunhão com ela...”.

O documento marca historicamente o primeiro movimento de se pensar a Educação não só como preparatório para atender à demanda do trabalho, mas também para ser atuante, frente às necessidades sociais pensadas pelo veio da solidariedade e cooperação.

No mesmo sentido, concordamos com Ponce (2009, p. 9), quando afirma que:

Do ponto de vista antropológico, nascemos e vivemos no interior do mundo cultural, que é/contém uma rede de significações que nos antecede, de tal forma que os nossos comportamentos, que não são naturais, sofrem uma modelagem imposta por esse mundo. Incorporamos costumes e valores previamente estabelecidos e a eles vamos acrescentar, durante nossas vidas, os que vamos formando por meio de informações e reflexões.

Também partilhamos da ideia de que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKI, 2007, p.115).

Chegamos, assim, a duas conclusões: primeiro, somos seres sociais, que dependem do convívio com outro(s) para nos constituirmos como indivíduos; e, segundo, e mais importante, que ao longo da vida nós vamos nos transformando por meio de novas informações e reflexões.

Com base nesses pressupostos, percebe-se a importância de oferecer ao sujeito, desde a sua mais tenra idade, acesso a formas de socialização que o desenvolvam em todas as dimensões: a dimensão cognitiva (conhecimento); a dimensão ética (valores); a dimensão estética (sensibilidade); e a dimensão política (formação para o convívio com outros).

O relatório da UNESCO, realizado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 2001), amplia o que se entende como Educação Integral.

O relatório da Comissão destaca o que foi denominado como “pilares do conhecimento”, sobre os quais a Educação deve pautar-se para formar o ser humano de forma integral. São quatro os pilares do conhecimento, a saber:

- ✓ **Aprender a conhecer:** segundo a Comissão, o ensino já firma sua conduta neste pilar, ou seja, o conhecimento é a essência da Educação, destacando aqui a importância do despertar da curiosidade intelectual e a autonomia na capacidade de discernimento. “Aprender para conhecer

supõe, antes tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (DELORS, 2001, p.92);

- ✓ **Aprender a fazer:** a Comissão afirma que o aprender a fazer e o aprender a conhecer são indissociáveis. O aprender a fazer está diretamente relacionado à formação para o mundo do trabalho, colocando em prática os conhecimentos adquiridos na escola. Alerta também que em função da velocidade tecnológica: “O futuro destas economias depende, aliás, da sua capacidade de transformar o progresso dos conhecimentos em inovações geradoras de novas empresas e de novos empregos” (DELORS, 2001, p.93);
- ✓ **Aprender a viver juntos:** a escola deve ensinar a não violência, ensinar a respeitar, combater o preconceito, gerador de conflitos, e ainda:

[...] o clima geral de concorrência caracteriza, atualmente, a atividade econômica no interior de cada país, e, sobretudo, em nível internacional, tem tendência de dar prioridade ao espírito de competição a ao sucesso individual (DELORS, 2001, p.97).

A Comissão sugere, como abordagem para as questões apontadas, que a Educação deve atuar em dois níveis: *primeiro, a descoberta progressiva do outro, passando primeiro pelo conhecimento de si mesmo (desenvolver a empatia); segundo, participação em projetos comuns, melhorando ou até evitando os conflitos.* (DELORS, 2001, p.97, grifo nosso).

- ✓ **Aprender a ser:** um princípio fundamental para a Comissão:

[...] a Educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (DELORS, 2001, p.99, grifos nossos).

O relatório destaca ainda a importância da arte e da poesia, dando ênfase à imaginação e à criatividade dos alunos. De modo sucinto, os quatro pilares da Educação para o século XXI abordam aspectos que descrevem a necessidade da construção integral do ser humano, concebendo a Educação como um processo completo.

Em sintonia com os ideais da UNESCO, o documento *Ética e Cidadania* (BRASIL, 2007, p. 63), elaborado pelo Ministério da Educação afirma que:

[...] a escola entende que, da mesma forma que os estudantes aprendem a somar, a conhecer a natureza e a se apropriar da escrita, é fundamental para as suas vidas que conheçam a si mesmos e a seus colegas, e às causas e consequências dos conflitos cotidianos.

Em consonância com a formação integral do aluno, o Programa Mais Educação do MEC, no *Caderno de Educação Integral* (BRASIL, 2009, p.29), convoca toda a sociedade para a consolidação crescente das escolas de tempo integral no Brasil:

A construção da proposta de Educação Integral, que ora se apresenta, carrega, em sua dinâmica, as tensões candentes vividas para reorganizar espaços, tempos e saberes. Por isso, é preciso convergir, para o seio dessa proposta, o diálogo numa rede de coletivos de ação para reeducar a gestão política dos sistemas escolares e de seus quadros, criando, inclusive, um sistema de comunicação com estudantes, profissionais da área de educação, professores, gestores de áreas afins e outros parceiros, para a troca de informações, acompanhamento, dentre outras demandas.

Na visão de escola de tempo integral do Governo Federal temos também a proposição de não limitar a educação aos espaços tradicionais da escola, possibilitando a interação com a comunidade e com a cidade (visitas a museus e parques, entre outros); estimular a participação de colaboradores da comunidade em atividades extraclasse.

Esse documento do MEC assinala que “O Coordenador Pedagógico assume papel de articulador da relação entre a escola e a comunidade, na proposição dos projetos político-pedagógicos que se identificam como democráticos” (BRASIL, 2009, p.37). Outro ponto que alinhava as ações citadas é que:

Esses pressupostos para a qualidade social da escola de tempo integral, já aplicados em alguns sistemas de ensino de forma bastante satisfatória, trazem consigo um outro requisito indispensável: a democratização da gestão. O projeto político-pedagógico tem por princípio superar a recorrente divisão social do trabalho e as práticas autoritárias existentes na escola. Nesse sentido, cabe às direções potencializar a participação social: dos conselhos escolares, dos grêmios estudantis, das associações de pais, de moradores, dentre outros constituídos na comunidade que queiram participar, solidariamente, do projeto escolar, bem como conselho de idosos, de mulheres, os movimentos negros, de artistas e outros (BRASIL, 2009, p.38).

Na contramão do exposto, Silva (2014, p.98) propõe-se a analisar a concepção de Educação Integral que orienta o Programa Mais Educação, analisando os *Cadernos Série Mais Educação*:

Conforme análise dos documentos oficiais, a decisão de retomar o ideal da Educação Integral no Brasil é contemporânea aos esforços do Estado para a oferta de políticas redistributivas de combate à pobreza.

Nessa perspectiva, Silva (2014, p.118) conclui que, no documento, “a função de “proteger” prevalece em relação à de educar, resultando muito mais na responsabilização de escola e dos educadores pela “guarda” de crianças e adolescentes”. As conclusões desta autora direcionam luzes para a questão do assistencialismo que, no *Caderno de Educação Integral*, não fica explícito, mas deixa dúvidas, uma vez que prioriza o aprendizado da formação integral do aluno pautada nas questões culturais da sociedade que o cerca, não pontuando de maneira clara quais são os aspectos que se intenciona desenvolver no aluno.

Desde o nascimento da criança até sua adolescência, é necessário que a “alimentemos” para que seu crescimento seja pleno e estruturado, nos aspectos cognitivos, afetivos e psíquicos, de modo que se desenvolva na sua plenitude, sendo que o aspecto da vontade, inclusive, é de responsabilidade de quem a acompanha.

Assim, intenciona-se que, paulatinamente, vá atingindo ao longo dos anos, sua independência física e emocional e a tão sonhada autonomia, proclamada em documentos e literaturas acadêmicas.

No âmbito escolar, o Coordenador Pedagógico tem um papel de “liderança” democrática junto à equipe e aos professores, pois é responsável pela articulação do processo formativo dos docentes no contexto escolar, tendo em vista a necessidade dos alunos e sua realidade, na perspectiva de uma qualidade social da Educação.

Por último, mas não menos importante, é indispensável incluir na jornada de trabalho dos professores, períodos de estudos, com profissionais das áreas de cultura, artes, esportes, lazer, assistência social, inclusão digital, meio ambiente, ciência e tecnologia; bem como acompanhamento pedagógico, para preparação de aulas e avaliações.

Após breve histórico sobre a educação de tempo integral, chegamos ao **segundo olhar** sobre Educação Integral, sendo esta a razão da presente dissertação: a necessidade de desenvolver nos alunos, para além dos conhecimentos, a formação humana, proposta nos documentos estudados, mas com **um diferencial**, no **tempo regular**, frequentado pela maioria dos estudantes de nosso país.

Vale ressaltar que as demandas sociais relatadas no manifesto da década de 1930 são contemporâneas e urgentes, na medida em que a competitividade e o

individualismo se acentuam na sociedade, confirmando, segundo Brandão (2012, p.49) a atualidade do tema:

Ainda creio em uma educação que, ao mesmo tempo em que capacite pessoas para serem úteis profissionalmente, ouse formar pessoas cuja vida vá muito além de “qualquer emprego”... Uma educação que forme pessoas para serem solidárias e sujeitos participantes da transformação de si mesmos, de suas próprias vidas e destinos, de seus outros ao longo de suas vidas interconectadas, dos mundos sociais em que vivem suas vidas.

Assim, a proposição da formação humana estar centrada somente nas escolas com o tempo prolongado necessita ser repensada, se pretendemos desenvolver alunos conscientes e atuantes nas transformações sociais do seu tempo.

Acerca disto, Arroyo (2012, p. 41) descreve, brilhantemente, esta urgência social:

Dada essa centralidade do viver, mal-viver, dos tratamentos dignos ou indignos dos corpos, dos tempos-espacos nos processos de socialização, formação, ensino-aprendizagem, assumir essa centralidade e tratá-la com profissionalismo não pode ser deixado para turnos extras, para tempos extras, para educadores-monitores extras, mas será uma exigência ética e profissional de todo docente-educador em todo tempo-espaco profissional. Essas centralidades podem ser trazidas por programas de turnos extras, mas terão de ser trabalhadas e assumidas em todos os turnos e por todos os profissionais.

O capítulo a seguir abordará a metodologia escolhida na etapa colaborativa deste estudo, descreverá os procedimentos de coleta de dados, bem como o conteúdo das quatro sessões reflexivas realizadas com as Coordenadoras de Área participantes da equipe pedagógica da escola. Em seguida, contextualizará a escola onde foi realizada a pesquisa, os coordenadores pedagógicos da rede de São Caetano do Sul e os professores da unidade escolar pesquisada.

3. METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA

Iniciamos este capítulo sobre Metodologia da Pesquisa acreditando que: “Se qualquer prática educativa não possibilitar a humanização dos sujeitos, elas não possuem valor educativo” (ARAÚJO; SILVA, 2015, p.67).

E, ainda, que: “é preciso olhar para a escola como uma *topia*, isto é, como um tempo e um espaço onde podemos exprimir a nossa natureza pessoal e social.” (NÓVOA, 1995, p.42).

Postos estes pressupostos, vale lembrar que: “a dimensão formativa, no âmbito da escola, é uma das principais atividades atribuídas aos coordenadores pedagógicos, o que tem sido reconhecido tanto por diretores como pelos professores” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p.769).

Para buscar respostas às inquietações que mobilizaram a realização desta dissertação de mestrado, uma questão tinha que ser pensada, a partir do lugar que ocupo como Coordenadora Pedagógica (CP) de uma escola: se acredito na formação humana, que prioriza o desenvolvimento crítico e a autonomia do sujeito, como elaborar conhecimentos pautados apenas em teorias, sendo que, quem educa também tem que ser crítico e reflexivo sobre sua realidade?

Assim, as proposições teórico-metodológicas de Ibiapina (2008, p.7) a respeito da pesquisa-ação colaborativa suscitaram, com entusiasmo, alguns caminhos para a realização desta investigação, uma vez que esse tipo de pesquisa:

[...] aproxima duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação contínua de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola, uma vez que aborda questões tanto de ordem prática quanto teórica, desencadeando processos de estudo de problemas em situação prática que atendam às necessidades do agir profissional, fazendo avançar a produção acadêmica.

Levando em conta os dez anos de atuação como CP nos anos finais do Ensino Fundamental no município de São Caetano do Sul, dos quais três na única escola de período integral do município, optei pela realização de uma pesquisa qualitativa, a partir dessa abordagem, cujos pressupostos epistemológicos e metodológicos serão detalhados a seguir.

3.1. A Pesquisa Ação-Colaborativa

A pesquisa-ação consolidou-se no campo da Educação a partir da década de 1980, por meio dos estudos de autores como Carr e Kemmis (1989); Zeichner (1993, 2002); Desgagné (1997, 2001, 2007) e Freire (2001), entre outros. Esses autores propunham intervenções visando emancipar os sujeitos e, assim, torná-los capazes de problematizar, pensar, reformular suas práticas e, sobretudo, capazes de transformar as escolas em locais de reflexões críticas.

Alguns outros autores foram visitados, a fim de enriquecer e situar os fundamentos teóricos que estruturam a pesquisa-ação no campo da Educação. De pronto, Severino (2007, p. 120), resumidamente, assim descreve a pesquisa-ação:

A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

Já Thiollent (2017, p.84) aponta um fato curioso:

Na área educacional, em diversos países, existe uma tradição de pesquisa participativa e de pesquisa-ação em matéria de formação de adultos, educação popular, formação sindical, etc. No setor convencional da educação (1º. e 2º. graus), a aplicação dessas orientações é mais rara e difícil, talvez por causa de resistências institucionais e de hábitos professorais. No entanto, nos últimos tempos, nota-se uma maior disponibilidade que se relaciona, talvez, com a desilusão de muitos profissionais para com as pesquisas convencionais.

No posfácio à 14ª. edição (setembro de 2005) da obra “A metodologia da Pesquisa-Ação”, o autor atualizou a apresentação da 1ª edição desse livro (1985), com as seguintes observações:

Durante os últimos vinte anos, milhares de estudantes, pesquisadores, educadores, responsáveis de projetos, consultores, militantes e outros interessados tiveram oportunidade de ler, às vezes, de aplicar a metodologia de pesquisa-ação. Adaptando-se às exigências de compromisso social e de rigor científico, e sendo dinâmica por natureza, tal metodologia não se resume em regras e procedimentos imutáveis (THIOLLENT, 2017, p.115).

Com clareza, Desgagné (2007, p.18-19) traz também o seu olhar de pesquisador sobre a questão:

É preciso ir além da nossa exploração do conceito de pesquisa colaborativa. Nossos propósitos concernentes à *démarche* colaborativa, na qual os

docentes não participam necessariamente das tarefas formais de pesquisa e o pesquisador pode jogar nos dois campos (pesquisa e formação), levando-nos ao entendimento de que esse tipo de pesquisa suporta dois mundos que conviveriam sem necessariamente se unirem: o mundo da docência e o mundo da pesquisa. Entendemos o pesquisador como uma espécie de “agente duplo”, cuja habilidade consiste em propor aos docentes uma atividade reflexiva que possa, simultaneamente, satisfazer às necessidades de desenvolvimento profissional e atender às necessidades do avanço de conhecimentos no domínio da pesquisa.

É importante esclarecer que a literatura sobre a pesquisa-ação identifica três modalidades: a *Técnica*, na qual o pesquisador ainda é um agente externo, e a comunicação e a informação predominam mais do que a cooperação; a *Prática*, na qual a cooperação predomina sobre a colaboração e a reflexão em busca da solução de problemas de sala de aula; e a *Emancipatória*, que consiste em pesquisar a ação educativa, nela intervindo (IBIAPINA, 2008, p.11).

Nesta pesquisa, optamos por esta última modalidade, por acreditarmos na importância de se criar as condições para que o docente se torne parceiro e atuante no processo de ressignificação de suas práticas cotidianas. Por meio da organização de “ciclos de reflexão”, também chamadas de “sessões reflexivas”, o pesquisador cria condições para que os colaboradores da pesquisa reflitam e cooperem na busca de possibilidades de transformação de sua realidade. De acordo com Ibiapina (2008, p.25):

A prática da pesquisa colaborativa envolve investigadores e professores, tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, é atividade de co-produção de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação.

Essa prática de investigação possibilita que, tanto o pesquisador (em nosso caso, o CP), como os colaboradores (em nosso caso, os Coordenadores de Área) se reconheçam como parceiros produtores de conhecimentos da teoria e da prática, transformando assim as suas compreensões e o próprio contexto escolar.

Com base nesses pressupostos da pesquisa-ação colaborativa, na modalidade emancipatória, apresentaremos no próximo tópico o delineamento de cada etapa desta pesquisa, em função dos objetivos propostos.

3.2. Objetivos e Procedimentos Metodológicos

Para tornar claros os caminhos metodológicos propostos neste estudo, é importante retomar o problema e os objetivos da pesquisa. Assim, a **questão-problema** foi formulada nos seguintes termos: como a equipe da coordenação pedagógica pode contribuir para a promoção da Educação Integral dos alunos?

Sendo assim, o **Objetivo Geral** do trabalho é contribuir para a formulação de pautas de encontros pedagógicos voltados para a melhoria da qualidade social da Educação, pensada aqui como direito de todos a uma educação que permeie a formação do aluno na sua totalidade.

Assim, chegamos a sessões reflexivas desenvolvidas com os professores Coordenadores de Área (CA) que integram a equipe de coordenação pedagógica da escola.

Para isso, definimos os seguintes **Objetivos Específicos**:

- Traçar o perfil dos Coordenadores Pedagógicos dos anos finais do Ensino Fundamental do município de São Caetano do Sul, e dos professores da escola pesquisada (etapa de caracterização);
- Refletir *com* os CAs sobre o conceito de Educação Integral (etapa diagnóstica);
- Elaborar um Plano de Ações Pedagógicas, a partir das contribuições dos CAs, tendo em vista a Educação Integral dos alunos e a qualidade social da Educação (etapa colaborativa).

Em função desses objetivos específicos, organizamos a pesquisa em três etapas, a saber:

- ✓ **Etapa 1 (Caracterização)**: dos Coordenadores Pedagógicos que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental das escolas do município de São Caetano do Sul, e dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da escola pesquisada; **(etapa exploratória)**;
- ✓ **Etapa 2 (Diagnóstica)**: realizada por meio de sessões reflexivas *com* os Coordenadores de Área, sobre o conceito de Educação Integral e sobre as possibilidades de ação junto aos docentes na perspectiva da Educação Integral **(etapa colaborativa)**;
- ✓ **Etapa 3 (Ação)**: prevê a elaboração de um Plano de Ações Pedagógicas, a

partir das contribuições dos Coordenadores de Área, tendo em vista a Educação Integral dos alunos e a qualidade social da educação (**produto final do trabalho**).

Na **primeira etapa** da pesquisa, de caráter exploratório, levantamos o perfil de formação, experiência profissional e características funcionais de 12 Coordenadores Pedagógicos que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de São Caetano do Sul. Para tanto, utilizamos um questionário com 18 questões fechadas, adaptado do “Questionário do Gestor” elaborado pelo MEC/INEP da Prova Brasil 2013 (APÊNDICE A).

Os dados estão organizados em gráficos para análise e correlação com as questões da pesquisa (APÊNDICE G).

Foram analisadas também as quatro questões abertas, com o intuito de identificar as dificuldades enfrentadas pelos CPs no cotidiano das escolas da rede.

Em seguida, e com o mesmo objetivo, aplicamos ao grupo docente composto por 20 professores (número total de docentes da escola) dos anos finais do Ensino Fundamental da escola pesquisada, *locus* desta investigação, um questionário, um conjunto de 22 questões fechadas. Este instrumento também foi adaptado do “Questionário do Professor” elaborado pelo MEC/INEP na Prova Brasil 2013 (APÊNDICE B). Com estes dados, além do perfil dos docentes da escola pretende-se detectar suas principais demandas.

Os dados estão organizados em gráficos para análise e correlação com as questões da pesquisa (APÊNDICE H).

Chegamos assim à **segunda etapa**, a pesquisa-ação colaborativa propriamente dita, com a participação de quatro professoras (APÊNDICE C) que também ocupam o cargo de Coordenadoras de Área (CA), cuja função é auxiliar o trabalho do CP nas seguintes áreas específicas: 1) Língua Portuguesa e Inglês; 2) História e Geografia; 3) Matemática e Ciências; 4) Educação Física e Arte.

Importante destacar que, as Coordenadoras de Área (CA) são fundamentais no apoio ao trabalho do Coordenador Pedagógico, principalmente no tocante à formação continuada do professor, devido às especificidades das disciplinas. Assim, destaco dois dos parágrafos do Regimento Escolar (ANEXO A):

Artigo 22 - atribuições do Professor Coordenador de Área:

V - subsidiar os professores, apresentando novas metodologias, textos, bibliografia atualizada, selecionando e oferecendo novos materiais didáticos dos componentes curriculares de sua área,

VII - Propor temas e atividades que permitam a formação, capacitação e atualização contínua dos professores.

O trabalho do CA é sempre realizado em parceria com o CP, que faz intervenções e acompanhamento nas atividades realizadas junto ao corpo docente.

Na rede de São Caetano do Sul, a carga máxima permitida aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental é de 40 h/aulas semanais. Todo CA é também professor, e sua carga horária destinada às atividades de coordenação não pode ultrapassar 25 h/aulas semanais.

Na literatura, encontramos somente um artigo que faz menção a esta função, que parece ser privilégio de poucos municípios (MIZIARA, 2014). Nesse trabalho, essa autora se refere a profissionais que trabalham nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, em projetos de alfabetização no estado do Mato Grosso do Sul, com características diferentes do município de São Caetano do Sul.

3.3. Caracterização do *locus* da pesquisa

A fim de situar o *locus* da pesquisa no tempo e no espaço, é importante fazer uma breve descrição do contexto no qual a escola está inserida.

O município de São Caetano do Sul pertence à região do Grande ABC paulista, conhecida como “berço” da indústria automobilística e uma das mais ricas do país, tomando-se como referência o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Em 2010, o município figurava em 1º lugar no *ranking* nacional (IDHM de 0,862, numa escala que varia de 0 a 1), enquanto o IDHM médio da região era de aproximadamente 0,792, conforme estudo de Garcia et al. (2015, p. 47).

Complementando tais dados, Miranda (2013, p.4) explica que:

São Caetano do Sul, o município mais rico da região, tem um PIB per capita de R\$ 58.649,65, uma população estimada de 149.263 habitantes, vivendo em uma área de 15,331 km², a menor dentre as cidades do Grande ABC. Em 2011, esse município contabilizava, no ensino fundamental, 14.468 matrículas em escolas públicas municipais e estaduais. Considerando-se que a população na faixa do ensino fundamental em São Caetano do Sul era de 14.524 nesse ano, verifica-se que quase 100% de sua população em idade de frequentar o ensino fundamental, é atendida pelo poder público.

Os funcionários da Educação são admitidos por concurso público, com exceção dos cargos da equipe gestora que é indicação da equipe política que está no poder no ano vigente.

A vantagem, por ser um município pequeno e com um número reduzido de escolas, é que a maioria dos professores se conhece, pois há certa rotatividade dos professores admitidos mais recentemente, quando finda o ano letivo, o que pode facilitar a parceria, quando se trata da implementação de projetos interdisciplinares.

A desvantagem é a descontinuidade na gestão, por conta da indicação política, que pode desfavorecer a implementação de projetos que marquem a identidade da escola.

Outro diferencial do município é o grau de escolarização dos munícipes, vejamos na tabela os indicadores de escolaridade da população adulta:

Tabela 1 - I.D.H.M. Educação / 2010

25 anos ou mais	Analfabeto	Ensino Fundamental Completo	Ensino Médio Completo	Ensino Superior Completo
São Caetano do Sul	1,76%	73,90%	60,61%	31,19%
Brasil	11,82%	50,75%	35,83%	11,27%

Fonte: Adaptada pela pesquisadora com base no Atlas do Desenvolvimento Humano (2017)

A comparação entre o município pesquisado e o Brasil aponta uma distância em todos os níveis de escolarização a favor de São Caetano do Sul, este dado pode ser considerado quando pensamos no capital cultural das famílias que compõem a comunidade estudada, e que pode contribuir no aprendizado dos alunos.

A escola pesquisada localiza-se num bairro central, residencial, de classe média alta. Essa escola funciona em dois períodos: no matutino, com os anos finais do Ensino Fundamental; e no vespertino, com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como toda escola, esta não foge à regra: é dinâmica, viva no seu cotidiano, como não poderia deixar de ser, num espaço de convívio humano no qual não cabe a palavra “rotina”, porque se priorizam as relações humanas, tendo como foco o bem-estar do discente.

Passemos agora a analisar o perfil dos profissionais que compõem a rede de ensino do município, começando pelos coordenadores pedagógicos, e depois indo

para o microcosmo da pesquisa, o universo dos professores que trabalham na escola pesquisada.

3.4. Os Coordenadores Pedagógicos de São Caetano do Sul

As mulheres são a maioria na função de coordenação pedagógica, ocupando 83% dos cargos, assumidos na sua totalidade, por indicação.

A faixa etária gira em torno de 33% para aquelas com idade entre 40 a 49 anos; com a mesma porcentagem, de 33%, estão os coordenadores com idade entre 50 a 54 anos; por fim, 34% dos coordenadores estão na faixa etária entre 30 a 39 anos.

Com relação à formação inicial, todos os CP(s) possuem bacharelado e licenciatura na área de Pedagogia (83% concluídas em instituições privadas), tendo 50% dos entrevistados concluído entre 8 a 14 anos, e 33% há mais de 20 anos. A formação foi presencial em 100% dos entrevistados.

Quanto à formação acadêmica, 50% dos coordenadores possuem pós-graduação (*lato sensu*), enquanto 25% deles detêm o título de mestre. A área de especialização está centrada em Gestão em 33% dos entrevistados; na área Pedagógica e Educação, somadas, perfazem 34% e 33% em outras áreas que não a Educação.

Sobre o tempo de atuação na mesma escola, vejamos a tabela:

Tabela 2 - CP - Tempo de atuação na escola atual

Menos de um ano	25%
De 1 a 2 anos	17%
De 3 a 5 anos	41%
De 6 a 10 anos	17%

Fonte: Adaptado pela pesquisadora do Questionário do CP - Prova Brasil 2013

Na tabela 2 chama a atenção que 25% dos CPs estejam atuando na escola atual há menos de um ano. Esta porcentagem significativa talvez se deva ao fato do cargo ser preenchido por indicação, e ainda, devido à mudança de ano letivo, já que os diretores, cujos cargos também são preenchidos por indicação, ao chegarem à escola, indicam CPs de sua confiança.

O pouco tempo de atuação pode afetar de maneira indireta ações formativas voltadas para a Educação Integral, uma vez que conhecer as demandas da equipe e da escola necessita de tempo de convívio para se efetivar.

Todos possuem carga horária superior a 40 horas semanais; 83% atuam apenas em uma escola, enquanto 72% exercem somente a atividade de Coordenação Pedagógica. O cargo exige praticamente dedicação exclusiva, em razão da carga horária, que pode às vezes, ultrapassar o horário de trabalho contratual, em função de alguma demanda urgente.

Com relação à formação continuada (atualização, treinamento, capacitação), nos últimos dois anos, todos os coordenadores responderam afirmativamente que participaram; destacando que houve grande impacto na atuação da atividade em 75% dos pesquisados. O questionário não especificou a qual tipo de formação os CP(s) foram submetidos, se dentro ou fora da rede municipal, sendo que, nos últimos dois anos ministrou-se um treinamento nesta rede, por meio de uma assessoria externa, financiado por uma instituição financeira.

Nesta formação, o CP tem um tutor que orienta e acompanha o desenvolvimento do seu trabalho junto aos professores. Os questionamentos que abordam a rotina de trabalho dos Coordenadores Pedagógicos voltados para o essencial do seu trabalho -a qualificação profissional- são apresentados na tabela 3.

Tabela 3 - Rotina de Trabalho do CP - atendimento ao professor

N.	ROTINA DE TRABALHO	Nunca (1)	Raramente (2)	Às vezes (3)	Sempre (4)
01	Realiza estudos/cursos para desenvolvimento da função (CP)	0%	17%	42%	41%
02	Participa da formação contínua dos professores	0%	8%	33%	59%
03	Prepara atividades de formação para o HTPC	0%	8%	25%	67%
04	Auxilia aos professores na elaboração de aulas e atividades	0%	25%	58%	17%
07	Atende aos professores	0%	0%	0%	100%
09	Acompanha/auxilia o trabalho dos professores/alunos (elaboração de aulas/atividades/avaliação)	0%	8%	25%	67%
14	Realiza serviços burocráticos relacionados ao trabalho pedagógico (organiza materiais solicitados pelos professores/xerox, livros, e materiais para outras atividades como festas, projetos, etc.)	0%	0%	8%	92%

Fonte: Adaptado pela pesquisadora do Questionário do CP - Prova Brasil 2013

A premissa básica é *sempre* atender aos professores em 100% dos pesquisados. Porém, quando surgem aspectos mais específicos do trato com o professor, a unanimidade não se confirma, por exemplo, auxiliar aos professores na elaboração de aulas e atividades: o índice que precisa de atenção é *raramente* com 25% dos coordenadores neste grupo; se pensarmos na proporção do todo, um quarto dos professores da rede de ensino neste aspecto, não é assistido com frequência, por razões que talvez mereçam uma investigação.

Por outro lado, quando se trata de acompanhar/auxiliar o trabalho dos professores/alunos na elaboração de aulas, atividades e avaliações, temos uma participação maior por parte dos coordenadores.

Outro aspecto que chama atenção para uma análise mais minuciosa: preparar atividades de formação para o HTPC, às *vezes e raramente*, somados, 33% representa uma porcentagem significativa, novamente um número considerável de professores, que teoricamente, não são atendidos neste aspecto.

Este fato se confirma no item: participa da formação contínua dos professores, na soma de *às vezes e raramente*, temos 41%, mais uma vez, elevado índice.

Ainda na assessoria do professor, quando se trata de organizar materiais solicitados como xerox, livros, materiais para festas e projetos, o resultado apresenta-se mais promissor, 92% o fazem *sempre*.

Assim, percebe-se que nos aspectos que requerem maior fundamentação teórica, como auxiliar na elaboração de aulas, preparar atividades de formação para as reuniões de HTPC e participar da formação contínua dos professores, há a necessidade de maior atenção.

Este aspecto pode estar associado à primeira pergunta da questão: realiza estudos/cursos para o desenvolvimento da função (CP), onde apenas 41% responderam *sempre*; seguindo o mesmo raciocínio, somamos *às vezes e raramente* perfazendo 59% dos coordenadores com aprofundamento teórico frágil para assessorar o grupo de professores a que coordena.

Dado preocupante, pois a literatura acadêmica aponta como sendo a mais importante função do CP: qualificar-se para qualificar o professor em serviço.

Ainda percorrendo o caminho da melhoria da qualidade da Educação num viés formativo, outro aspecto chama a atenção: avaliações externas. Analisando outro viés da rotina de trabalho do CP, conforme a tabela 4.

Tabela 4 - Rotina de Trabalho do CP- avaliações externas

No.	ROTINA DE TRABALHO	Nunca (1)	Raramente (2)	Às vezes (3)	Sempre (4)
16	Realiza serviços burocráticos relacionados às avaliações externas (gráficos, planilhas, relatórios, etc)	0%	8%	17%	75%
19	Envolve-se na preparação de alunos/professores para as avaliações externas	0%	0%	25%	75%
20	Discussão e análise dos resultados das avaliações externas para reavaliação do Projeto Político-Pedagógico	0%	0%	17%	83%

Fonte: Adaptado pela pesquisadora do Questionário do CP - Prova Brasil 2013

Percebe-se, de pronto, que a preocupação com os resultados das avaliações externas é comum a todos os coordenadores pedagógicos envolvidos na pesquisa.

Desde preparar alunos e professores, passando por analisar dados relativos aos resultados e, por fim, redirecionamentos com a equipe para melhoria dos resultados são apontados como importantes pelos coordenadores.

Ou seja, se por um lado, por razões não “clareadas” pelos questionamentos da pesquisa, o enfoque na qualificação profissional voltado para a formação em serviço se mostra frágil, por outro, há um desdobramento maior quando se trata das avaliações vindas de fora da escola.

As razões para tanto também não fazem parte dos questionamentos da pesquisa, porém a hipótese levantada está voltada para a competição gerada por *rankings* que, de certa forma, permeiam o ambiente educacional e a sociedade, na medida em que o MEC divulga os resultados para o público, sejam pais e/ou escolas. Assim, a competição é inevitável. Sem mencionar que estes resultados em algumas secretarias de educação são referência para a valorização da carreira do professor, valendo ressaltar que, no caso do município estudado, este critério ainda não foi adotado.

Mas a questão que emerge é: o trabalho formativo desenvolvido visando as avaliações externas, mesmo sendo validado, permeia a formação do aluno de modo integral, observando as dimensões éticas, estéticas e políticas, necessárias ao

desenvolvimento humano? Ou aborda somente a dimensão cognitiva, voltada para o conhecimento, que será aferido quando da aplicação das avaliações externas?

Importante reflexão, pois no cotidiano da escola o conhecimento é fundamental, mas se complementado por reflexões e ações que fomentem o pensar e a percepção do indivíduo e da sociedade, como responsabilidade de todos.

Para tanto, é necessário reservarmos tempo em serviço para a busca de fundamentação teórica que valide nossas reflexões, na intenção de acompanharmos a rápida evolução da sociedade, sem perdermos a essência do que é ser um “ser humano”, um ser social.

Ainda nesta perspectiva formativa, na análise da pergunta que se refere propriamente à qualidade da Educação, os fatores que chamam a atenção constam da tabela 5.

Tabela 5 - CP - Qualidade da Educação - Trabalho Colaborativo

Fatores de Qualidade da Educação	Extremamente Importante (1)	Muito Importante (2)	Importante (3)
Organização do trabalho pedagógico (planejamento e avaliação)	92%	0%	8%
Trabalho Colaborativo (professores/equipe pedagógica)	83%	9%	8%
Diálogo como premissa básica (de todos os atores da escola)	59%	33%	8%
Ambiente Saudável (físico e interpessoal)	83%	9%	8%
Formação docente	67%	25%	8%

Fonte: Adaptado pela pesquisadora com base no Questionário do CP - Prova Brasil 2013

Planejamento e avaliação mais o trabalho colaborativo são fatores que merecem destaque para os CPs. Porém, merece atenção o fator diálogo (de todos os atores da escola), e neste sentido, 41% (somando *muito importante com importante*) é um índice que precisa de um olhar mais atento, pois o diálogo é a premissa básica para os tempos e espaços na escola do pensar e repensar nossas ações.

Na mesma perspectiva, o fator formação docente, se somarmos o *muito importante* com o *importante*, percebemos que 33% é uma parcela considerável dos coordenadores que não veem na formação continuada uma via de acesso para a melhoria da qualidade da Educação.

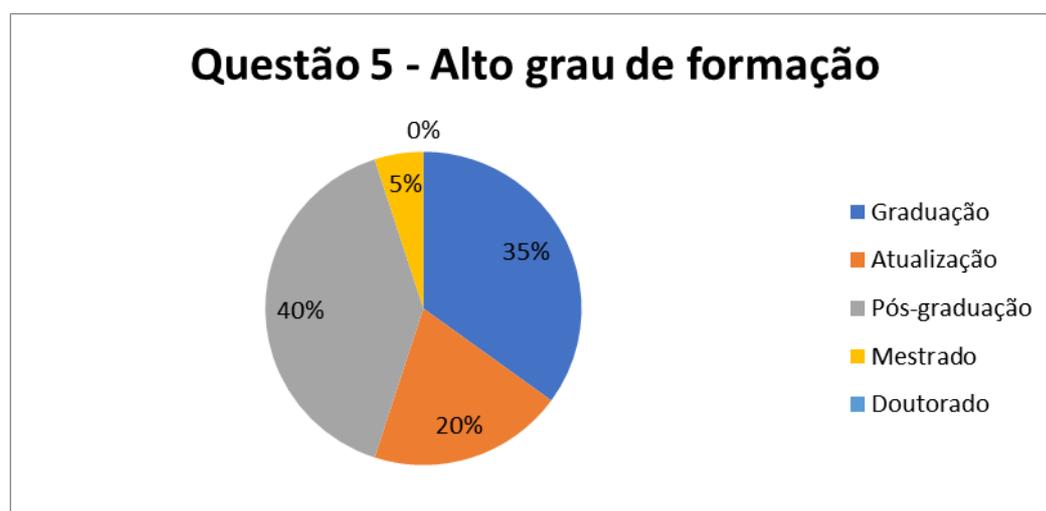
Importante observar que os fatores diálogo e formação docente não estão conversando com o fator trabalho colaborativo, apontado por 83% dos coordenadores como *extremamente importante*; talvez caiba aqui uma ação formativa, no intuito de perceber-se que todos estes fatores se entrelaçam, já que um não existe sem o outro, ao mesmo tempo em que são o cerne da questão, quando se trata de Educação Integral.

3.5. Caracterizando o Grupo de Professores da escola pesquisada

As mulheres predominam no grupo de professores dos anos finais do Ensino Fundamental da escola pesquisada, perfazendo 80% do corpo docente; já no que se refere à faixa etária, o predomínio é de 40% entre 30 a 39 anos, sendo que 82% do total de professores cursaram bacharelado e licenciatura nas áreas em que atuam, como pode ser observado nos gráficos que constam no Apêndice H.

A pós-graduação já faz parte do currículo de 40% dos professores, somando uma professora que já possui título de mestre, como podemos analisar no gráfico 1.

Gráfico 1 - Professores - Alto grau de formação

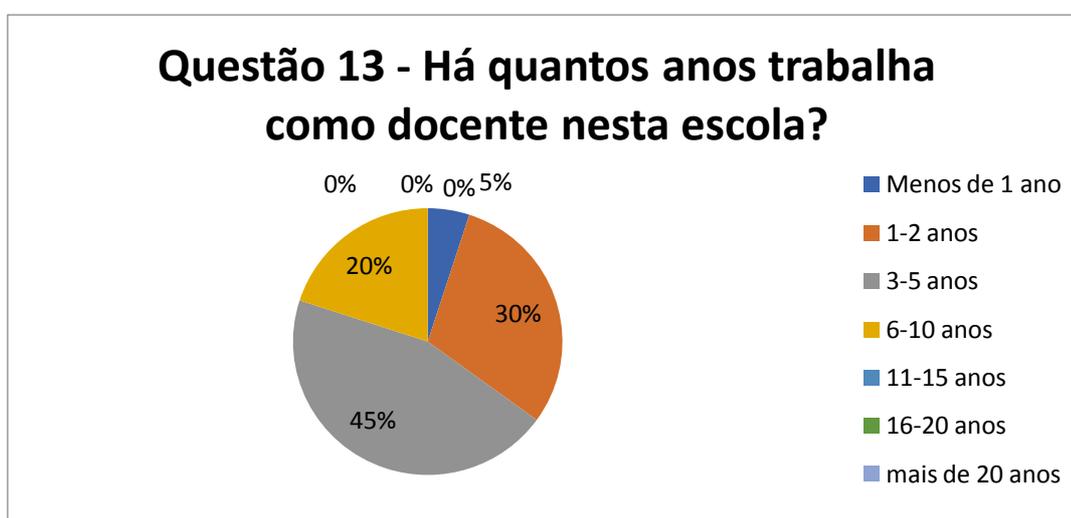


Fonte: Adaptação da pesquisadora com base no Questionário do professor - Prova Brasil 2013

Apesar de professoras muito jovens e de terem cursado a pós-graduação, estes dois quesitos apresentaram uma porcentagem considerável; o tempo de atuação na carreira está dividido de maneira equilibrada: 25% de 6 a 10 anos; a mesma porcentagem se observa entre os pesquisados com tempo médio de profissão entre 16 a 20 anos, assim como entre aqueles que já ultrapassaram mais de 20 anos de trabalho docente.

Analisando o gráfico 2 no item tempo de trabalho realizado na mesma escola, percebemos que 65% dos professores já trabalham juntos ao menos de 3 a 10 anos, como observado no gráfico 2.

Gráfico 2 - Professores - Tempo de trabalho nesta escola



Fonte: Adaptação da pesquisadora com base no Questionário do professor - Prova Brasil 2013

É um resultado que deve ser levado em consideração como facilitador de possíveis intervenções com esta equipe quando se pensa em envolvimento do grupo para refletir um conjunto articulado de ações voltadas para a educação integral, uma vez que trabalham no mesmo ambiente há um tempo considerável.

Esta percepção é ratificada quando analisamos aspectos da rotina escolar, vejamos a tabela 6, apresentada na sequência do texto.

Tabela 6 - Professores - Rotina da escola

Atividades	Sim	Não
Reuniões do Conselho Escolar (formada por gestores, professores, funcionários, pais e alunos) para discutir e deliberar sobre os problemas pedagógicos e administrativos da escola	90%	10%
Planejamento do currículo escolar ou parte dele	65%	35%
Reuniões com colegas que trabalham com a mesma série (ano) para a(o) qual leciona	95%	5%
Troca de materiais didáticos com colegas	95%	5%
Atividades conjuntas com diferentes professores (por exemplo, projetos interdisciplinares)	100%	0%
Discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (Conselhos de Classe)	95%	5%
Discussão das metas educacionais e resultados das avaliações com os gestores e colegas para reavaliar o Projeto Político Pedagógico da escola	70%	30%

Fonte: Adaptação da pesquisadora com base no Questionário do professor - Prova Brasil 2013

No grupo de professores, 100% deles realizam atividades conjuntas com diferentes professores. Chama atenção também os 95% como resultado nos seguintes aspectos da coleta de dados: trocarem materiais didáticos; reunirem-se com os colegas que trabalham com a mesma série e discutirem sobre o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos.

O item que se apresenta frágil – planejamento do currículo escolar, com 65% participando da sua construção, deve-se, provavelmente, ao fato de que o currículo é unificado pela Rede Municipal de Ensino, ficando a autonomia do professor mais restrita neste aspecto.

Quanto ao aspecto *fatores da qualidade da educação*, observemos a tabela 7.

Tabela 7 - Professores - Qualidade da Educação

Fatores de Qualidade da Educação	Extremamente Importante (1)	Muito Importante (2)	Importante (3)
Organização do trabalho pedagógico (planejamento e avaliação)	70%	15%	15%
Trabalho Colaborativo (professores/equipe pedagógica)	70%	15%	15%
Diálogo como premissa básica (de todos os atores da escola)	55%	30%	15%
Respeito às diferenças	80%	10%	10%
Política de Inclusão Efetiva	50%	40%	10%
Ambiente Saudável (físico e interpessoal)	85%	10%	5%
Existência de projetos escolares (extracurriculares e interdisciplinares)	35%	55%	10%
Gestão Democrática (funcionamento efetivo dos Colegiados e Conselhos Escolares)	35%	55%	10%
Diálogo escola-família	70%	20%	10%
Formação docente	80%	15%	5%

Fonte: Adaptação da pesquisadora com base no Questionário do professor - Prova Brasil 2013

Os itens que chamam atenção como *extremamente importantes*, ressaltados pelo grupo foram: ambiente saudável (85%); respeito às diferenças e formação docente (80%); planejamento e avaliação, trabalho colaborativo e diálogo com a família (70%).

Alguns itens mencionados acima como *extremamente importantes* não se coadunam, chegando, por vezes, a serem contraditórios, como por exemplo: quando se referem ao diálogo como premissa básica (de todos os atores da escola) o resultado de 55% como *extremamente importante* não vai ao encontro dos itens: trabalho colaborativo, organização do trabalho pedagógico, e até mesmo *diálogo escola-família*, que obtiveram cada um 70% como sendo *extremamente importante*.

Outro item que merece uma reflexão mais atenta: a existência de *projetos escolares (extracurriculares e interdisciplinares)*; apenas 35% alegaram ser *extremamente importante*, e 55% *muito importante*, os quais, se somados, representam 90% dos

pesquisados; considerando-se que a implementação dos projetos é pautada no diálogo, aponta-se aqui a necessidade de encontros para refletir sobre a questão.

Os resultados não confirmam o item da rotina da escola quando se refere a *atividades conjuntas com diferentes professores*, que apresentou 100% afirmando que as realizam. Aqui caiba, talvez, ou novamente, uma ação formativa/reflexiva para que o trabalho coletivo seja fomentado.

Neste caso, um ponto positivo: os professores que acreditam ser *extremamente importante* a formação docente (80%); demonstram a predisposição do grupo a novos pensares, mesmo não sendo especificada no item a questão da formação continuada em serviço.

Outro impulsionador de ações formativa/reflexiva é o resultado de 85% afirmarem ser *extremamente importante* um ambiente saudável (físico e interpessoal).

Assim, o diálogo, os projetos interdisciplinares e o ambiente saudável, quando trabalhados de modo reflexivo, podem colaborar para a construção de uma escola que pensa a Educação Integral do aluno.

Foi nesse cenário que as “sessões reflexivas” foram propostas e vivenciadas no segundo semestre de 2016, apesar das limitações de “tempo” tão comum a todas as escolas, principalmente frente às inúmeras demandas a que estão submetidos os profissionais de Educação das escolas públicas, atualmente. Aliás, o “tempo”, ou a falta dele, tem sido cada vez mais objeto de reflexões na literatura acadêmica.

Concordamos com Botler (2015, p.122) ao dizer que:

[a] falta de tempo indica certo limite, mas não inibe o exercício do potencial crítico-argumentativo, de forma que é possível, apesar do pouco tempo, a realização de um trabalho integrado da equipe pedagógica.

Esta foi a razão pela qual as sessões ocorreram em tempos e espaços “possíveis”, que demandaram, de todos os envolvidos, muito comprometimento e vontade. Algumas ocorreram no horário de almoço da CP/pesquisadora, por ser o período intermediário entre a saída do período matutino e as primeiras horas do período vespertino. Por parte das CA(s), foi no horário de trabalho, mas nem por isso deixaram o comprometimento, a vontade e a seriedade que lhe são costumeiras, para repensar a Educação e sua melhoria constante.

Partilhamos do pensamento de Ibiapina (2008, p. 51), quando diz: “O caminho que defendo para mudar a prática docente é encarar a pesquisa como um processo

de investigação *da e na ação*, considerando-o, essencialmente, como reflexivo e colaborativo” (*grifo nosso*).

O próximo tópico é dedicado à descrição dos procedimentos dessa etapa considerada como o “coração” da pesquisa, ou seja, das atividades realizadas nas “sessões reflexivas”.

3.6. Pensando as Sessões Reflexivas

Antes de relatar sobre as quatro sessões reflexivas, faz-se necessário definir o que é uma sessão reflexiva e perceber sua finalidade. Assim, elegemos Ibiapina (2008) para ajudar a entender este processo de pesquisa e como ele se desenvolve.

A autora define que:

Conceituo sessão reflexiva como o contexto, o ambiente propício à reflexão, o *locus* de promoção da reflexibilidade. Por essa razão, optei em apresentar as sessões como espaço colaborativo que motiva a reflexão intencional e ajuda a mobilizar o saber necessário a condução da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008, p.97).

Complementando, Ibiapina (2008, p.97) explica ainda que “As sessões reflexivas podem ser realizadas com a finalidade de promover encontros destinados a estudos, a reflexão interpessoal e intrapessoal e a análise da prática”.

As sessões elaboradas foram pautadas nos conceitos descritos pela autora, uma vez que compartilhamos do seu pensar, isto é, por acreditar na relação dialética entre conhecimento e prática. Ela enfatiza que “os indivíduos se tornam mais conscientes em processos reflexivos, preferencialmente colaborativos, que motivem o diálogo entre professores e entre professores e pesquisadores” (IBIAPINA, 2008, p.55).

Pensando em atender a estes objetivos, foram elaboradas as quatro Sessões Reflexivas com dupla intencionalidade: ação formativa, e ao mesmo tempo, pensar em coletar dados por meio de pesquisa participativa, visando possibilidades de ação com as CAs, ações que sejam trabalhadas junto aos professores, na perspectiva da Educação Integral do aluno.

Com relação à ação formativa, as pautas foram pensadas com um intuito maior, para além de apresentar conceitos polissêmicos como Educação Integral e escola de tempo integral, qualidade da educação e qualidade social da educação;

permitir aos CAs refletirem sobre sua própria atuação, primeiro como professor(a), e depois como o(a) coordenador(a) de área que serve de apoio ao trabalho dos professores da sua área de atuação.

Assim, fez-se uso, além da fundamentação teórica, de outros instrumentos como: música, relatos de experiência, desenhos, curta-metragem e vídeo, recursos estes que, acreditamos, trabalham com o emocional, contribuindo como gerador de reflexões mais profundas e por consequência, mais efetivas. A Arte em função da transformação!

As sessões reflexivas foram pensadas como demonstradas no quadro 1, apresentado na sequência do texto.

Quadro 1 - CA - Reuniões Reflexivas

SESSÃO REFLEXIVA	DATA	PAUTA	OBJETIVO
Primeira	27.10.16	Pesquisa colaborativa; Educação Integral e a qualidade social da Educação	Conceituar: – pesquisa colaborativa; – qualidade social da educação; – Educação Integral e educação de tempo integral
Segunda	10.11.16	Educação Integral e a formação de valores	Refletir sobre a formação de valores
Terceira	01.12.16	Educação Integral e as dimensões das competências do educador	Analisar as dimensões da competência do educador (ética, estética, política e técnica)
Quarta	08.12.16	Educação Integral e a Experiência pedagógica	Refletir sobre a vivência pedagógica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017)

As sessões aconteceram no último semestre do ano de 2016, a princípio, agendadas uma por mês; porém, devido a imprevistos, duas delas aconteceram em dezembro.

Cada sessão foi programada para ter uma duração de 1 hora e 30 minutos, mas algumas se estenderam um pouco mais, em função do envolvimento do grupo com os debates.

Antes de descrevê-las, alguns aspectos relativos aos procedimentos e cuidados quanto à sua preparação devem ser pontuados:

- ✓ Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a participação na pesquisa (APÊNDICE F);
- ✓ A cada sessão, foram apresentadas ao grupo a foto e a identificação dos autores que serviram de referência aos respectivos debates; apresentação dos autores e os assuntos que abordam tende a aproximá-los da realidade vivida pelas participantes (APÊNDICE D);
- ✓ As sessões foram fotografadas para efeito de registro das atividades desenvolvidas com anuência das participantes (APÊNDICE E);
- ✓ As sessões foram gravadas para posterior transcrição e análise;
- ✓ Os espaços foram adequadamente preparados: cadeiras nomeadas, flores na mesa, pautas e textos postos à frente das cadeiras, água e mimos para os envolvidos. A preocupação com a ambientação deve-se ao fato de acreditarmos que um ambiente saudável contribui para a valorização individual do(s) participante(s), e também para o seu envolvimento nas atividades. Colocando em prática o seguinte pressuposto: “A sensibilidade e a criatividade não se restringem ao espaço da arte. Criar é algo interligado a viver, no mundo humano. A estética é, na verdade, uma *dimensão da existência*, do agir humano” (RIOS, 2010, p.97, *grifos nossos*);
- ✓ A cada encontro, uma breve retomada das sessões anteriores foi realizada, para que os objetivos fossem paulatinamente sendo apropriados, e a discussão sobre Educação Integral fosse tomando corpo e significado para as participantes.

Passamos a seguir a descrição das sessões reflexivas.

3.6.1. Primeira Sessão Reflexiva

- *Educação Integral e Qualidade Social da Educação*

Neste primeiro encontro (APÊNDICE I), começamos por esclarecer o que é uma pesquisa colaborativa e a importância da experiência e da vivência de cada participante na construção de novos saberes. Em seguida, e com o objetivo de

promover uma sensibilização sobre a diferenciação entre “Educação Integral” e “escola de período integral”, foi apresentado um vídeo do professor Miguel Arroyo (23 de agosto de 2013), seguido da leitura do texto do mesmo autor: “*O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver*”(ARROYO, 2012).

Após a discussão, foi proposto que as participantes sistematizassem suas ideias, registrando seu posicionamento acerca de algumas questões que constam no final da pauta (APÊNDICE J).

3.6.2. Segunda Sessão Reflexiva

- *Educação Integral e formação de valores*

O tema proposto na segunda sessão (APÊNDICE K) foi o da importância da formação de valores na perspectiva de uma Educação Integral. A sensibilização se deu por meio da projeção de um filme de curta metragem denominado “Cordas” (2014), que aborda a inclusão como mote, mas que, neste caso, também é trazido para fazer referência ao perfil e papel do professor.

O texto escolhido para fundamentar o debate foi “*O outro ao meu lado.*” (BRANDÃO, 2012), que discute a formação do sujeito, a “*construção partilhada*” de um “*outro mundo possível*”, na intenção da “partilha entre todas as pessoas e povos”, onde a “teoria científica é uma interpretação entre outras e vale pelo seu teor de diálogo, não pelo seu acúmulo de certezas” (BRANDÃO, 2012, p.60).

Ao final das discussões, as CAs também foram convidadas a registrarem e sistematizarem suas ideias sobre questões abordadas na pauta do dia (APÊNDICE L).

3.6.3. Terceira Sessão Reflexiva

- *Educação Integral e as dimensões das competências do educador*

No terceiro encontro (APÊNDICE M), as dimensões das competências do educador foi o tema propulsor das reflexões, retomando-se, inicialmente, a discussão sobre o conceito de “qualidade social” da educação, que pressupõe entender o trabalho pedagógico como Educação Integral, o que inclui dimensões cognitivas (conhecimentos), e ainda a ética (valores), a estética (sensibilidade) e a política (formação para o convívio social).

Nesse encontro as atividades foram ainda mais dinâmicas. Após a leitura que serviu de referência à sessão - “*As dimensões da competência do educador (carta a uma amiga professora)*” (RIOS, 2009) - cada participante escolheu uma das competências para representá-la por meio de um desenho e, em seguida, compartilhar com o grupo sua escolha e o significado do seu trabalho.

Como nas sessões anteriores, finalizaram sistematizando as principais ideias debatidas respondendo algumas questões relativas à sessão (APÊNDICE N).

3.6.4. Quarta Sessão Reflexiva

- *Educação Integral e a vivência pedagógica*

No último encontro (APÊNDICE O), o enfoque foi sobre a vivência pedagógica e a importância da troca de experiências para o enriquecimento da trajetória do professor. Iniciamos a sessão ouvindo “*Quatro Estações*” (VIVALDI).

O texto escolhido: “*Uma experiência de sala de aula*” (ROSA, 2010), no qual esta autora relata sua preocupação em ensinar filosofia de modo que os alunos se interessem pela disciplina.

Após leitura, o espaço foi aberto para aquelas que desejassem compartilhar experiências vividas que julgassem serem positivas para a efetivação do aprendizado de seus alunos.

Ao final, deu-se o registro de experiências e sugestões de propostas de ação(ões) para trabalharem com os professores, entregando para a pesquisadora os registros (APÊNDICE P).

O capítulo 4 será dedicado à análise de dados qualitativos obtidos nas sessões reflexivas.

4. SESSÕES REFLEXIVAS: EM BUSCA DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS

4.1. A metodologia dos núcleos de significação

Na etapa seguinte, que chamamos de “diagnóstica”, os registros realizados por meio da pesquisa-ação colaborativa foram analisados a partir do procedimento teórico metodológico proposto por Aguiar (2006), denominado “núcleos de significação”. Tal escolha se justifica pelo fato de que o material de pesquisa das “sessões reflexivas” pressupõe uma **análise qualitativa** das “falas” dos participantes no decorrer das sessões, assim como dos depoimentos escritos e registrados ao final de cada sessão.

A abordagem sociohistórica de análise propõe apreender os *sentidos* produzidos pelos sujeitos ao longo do processo, pois o que se tem em vista, no processo de análise, não é apenas descrever a realidade, mas compreendê-la. De acordo com Aguiar (2006, p.14),

A fim de compreender melhor o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido.

A metodologia de análise proposta e desenvolvida por Aguiar (2006) pressupõe a leitura sistemática de todo o material coletado - que, nosso caso, o registro das discussões feitas nas “sessões reflexivas” - para identificar as ideias e temáticas que aparecem com mais frequência na fala dos sujeitos, relacionadas ao conceito-chave de nosso interesse: Educação Integral. Esses elementos serão transformados em indicadores, denominados de “núcleos de significação”.

Para um melhor entendimento sobre o caminho percorrido para a análise de dados segundo a perspectiva sociohistórica é necessário discorrer sobre os procedimentos metodológicos que foram adotados.

Como já foi mencionado, o segundo momento de análise assenta-se sobre as quatro sessões reflexivas realizadas com as CAs da escola pesquisada.

Importante ressaltar que a metodologia eleita adequa-se perfeitamente aos objetivos da pesquisa colaborativa, uma vez que a função do pesquisador nesta perspectiva “não consiste em descrever a realidade, mas em explicá-la, e no caso

de nossas pesquisas, em explicar o processo de constituição dos professores, entendidos como síntese de múltiplas determinações” (AGUIAR, 2006, p.12-13).

Explicar implica em subjetividade, observar os pesquisados, perceber o que está nas entrelinhas, o que não é dito com palavras. Assim, a proposta de Aguiar (2006) inicia-se com o que é chamado de categorias, que no caso são duas: significado e sentido.

A definição de significado para a Aguiar e Ozella (2013, p.304) é:

Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo.

Enquanto o significado tem sua base na comunicação objetiva, quando se trata de expressar o que se pensa, o sentido envereda pelo caminho da subjetividade, abrindo infinitas possibilidades de interpretação do que não foi dito, mas que pulsa como necessidade. Nuances devem ser observadas nas falas, como carga emocional, insinuações, ênfase ao falar, entre outros. Assim, “afirma-se portanto, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz perante a realidade”(AGUIAR, 2006, p.14).

Complementando a sua complexidade, Aguiar (2006, p.15) explica ainda que:

O sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos. Assim, para avançar na compreensão dos sentidos, em nossas análises temos de considerar que todas as expressões humanas são cognitivas e afetivas.

Pois bem, analisar e interpretar dados qualitativos demanda um procedimento que viabilize ao pesquisador ir além do dito. Assim, com a intenção de estudar os sentidos e significados, a proposta metodológica dos núcleos de significação é apresentada por Aguiar, Soares e Machado (2015, p.60-61), com a intenção de construir um:

recurso que pudesse ajudar na apropriação das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade. Essa necessidade de construção de um procedimento específico se justifica porque, segundo a abordagem teórico-metodológica dos autores, os elementos determinantes das formas de significação da realidade não estão ao alcance imediato do pesquisador. O real não se resume à sua aparência. Como diz Vygotski (2004, p. 150) – inspirado em Marx e Engels –, “se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica. Essas coisas deveriam ser registradas, contadas, mas não pesquisadas”.

A proposta dos autores baseia-se em três etapas: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e, finalmente, sistematização dos núcleos de significação.

Na primeira etapa - levantamento de pré-indicadores, o ponto de partida é a importância da palavra, palavra esta que represente aspectos afetivos e cognitivos da vivência do pesquisado, que denote sua trajetória, pessoal e profissional, que represente suas crenças. As palavras são extraídas por meio de várias leituras, denominada de leitura flutuante.

Mas não qualquer palavra, reiterando as definições colocadas acima, como ensinam Aguiar e Ozella (2013, p.309):

Sendo assim, nas diversas leituras do material transcrito, destacamos conteúdos das falas do professor que sejam reiterativos, que demonstrem maior carga emocional ou ambivalências. Esses conteúdos são chamados de pré-indicadores e, geralmente, apresentam-se em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos. Os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem.

Um critério básico para filtrar estes pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação.

A segunda etapa - sistematização de indicadores - consiste em aglutinar os pré-indicadores, tomando:

para isso, o procedimento, que segue os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição como base para articular os pré-indicadores, se efetua por meio de múltiplas leituras (análise) do material até o momento produzido (pré-indicadores) (AGUIAR; SOARES e MACHADO, 2015, p.670).

Lembrando que: “Um indicador pode ter potências e coloridos diferentes em condições diversas, tais como: fases ou etapas da trajetória de vida, tipos de relações com outros, experiências profissionais, etc.” (AGUIAR, OZELLA, 2013, p.309).

Finalizada a aglutinação dos pré-indicadores em indicadores, chegamos à última etapa, que é a construção dos núcleos de significação. De acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015, p.71), aqui o trabalho se subdivide em duas fases:

Uma voltada para a inferência e organização dos *núcleos de significação*, a partir da articulação de indicadores, e outra que se ocupa da discussão teórica dos conteúdos propriamente ditos que constituem tais *núcleos*, isto é, a interpretação dos sentidos, que, produzidos na atividade social e histórica, configuram o modo de pensar, sentir e agir dos sujeitos participantes da pesquisa. Embora ambas as fases se configurem, marcadamente, como um movimento de síntese do pesquisador, cada uma

apresenta seu “nível” diferenciado de aprofundamento e compreensão da realidade.

Importante ressaltar que:

O material produzido e articulado durante o processo de análise que permite o levantamento dos pré-indicadores, assim como a sistematização dos indicadores, deve dar condições de, na *construção dos núcleos de significação*, fazermos o caminho parte/todo de modo dialético, não havendo, portanto, sobreposição de um em relação ao outro, pois um é sempre constitutivo do outro (AGUIAR; SOARES e MACHADO, 2015, p.73).

Diante do exposto, cabe ao pesquisador:

A função do pesquisador deve incidir, portanto, em não apenas descrever as formas de significação do sujeito, mas, sobretudo, revelar as contradições que as engendram. É somente nas relações sociais e, portanto, humanas, que a contradição se constitui, de modo que, para explicitar a negação de um fato como fenômeno aparente e, assim, a abstração de suas multideterminações, exige-se do pesquisador um olhar que remeta ao *todo* social para que não se distancie da conjuntura da realidade (AGUIAR; SOARES e MACHADO, 2015, p.75).

Após um breve relato sobre o procedimento metodológico eleito para a análise qualitativa do material coletado nas sessões reflexivas, damos sequência, fazendo a análise propriamente dita.

4.2. Analisando e discutindo os dados

Iniciando a análise, começamos selecionando os pré-indicadores, primeira etapa da proposta metodológica dos núcleos de significação. Para a escolha dos excertos, foram observados os indícios orientados pela metodologia, ou seja, encontrar nos trechos palavras que fizessem sentido com a intenção da pesquisa.

Assim, o olhar se voltou para as questões envolvendo a Educação Integral, os valores que permeiam a formação dos alunos, e como as avaliações externas influenciam no trabalho do professor, quando pensamos em *rankings* para definir a qualidade do trabalho desenvolvido na escola pesquisada. Foi observada também a subjetividade na fala dos participantes, transcritas em forma de pré-indicadores (APÊNDICE Q).

Realizada a primeira peneira do garimpo, debruçamo-nos sobre o que se denomina indicadores. Nesta etapa, a aglutinação dos pré-indicadores continua observando as questões que são importantes para compreendermos o objeto de investigação (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.309).

Chegamos, então, a seis indicadores:

- a) Indicador 1 : “integral é o que?”
- b) Indicador 2 : Formar para competir? “Mas a gente não pode fazer só isso!”
- c) Indicador 3 : Práticas significativas: " Os alunos pensam, eles têm opinião”
- d) Indicador 4 : Mudar depende dos professores, mas “Eles não olham o todo”
- e) Indicador 5 : Ouvir para dialogar : “ A gente é um grupo”
- f) Indicador 6: Trabalho colaborativo : “ É difícil, mas é preciso tentar”

Analisando minuciosamente os seis indicadores (APÊNDICE R), chegamos a agrupar as falas em dois núcleos: Educação Integral não é um evento, e, Trabalho Colaborativo: entre a necessidade de diálogo e a dificuldade de escuta; conforme demonstram os quadros 2 e 3.

Quadro 2 – Núcleo 1

NÚCLEO 1: EDUCAÇÃO INTEGRAL NÃO É UM EVENTO
INDICADOR 1: Integral é o que?
INDICADOR 2: Formar para competir? “Mas a gente não pode fazer só isso.”
INDICADOR 3: Práticas Significativas: “Os alunos pensam e têm opinião.”

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quadro 3 – Núcleo 2

<p>NÚCLEO 2:</p> <p>TRABALHO COLABORATIVO: ENTRE A NECESSIDADE DE DIÁLOGO E A DIFICULDADE DE ESCUTA</p>
<p>INDICADOR 4: Mudar depende dos professores, mas “eles não olham o todo”</p>
<p>INDICADOR 5: Ouvir para dialogar: “ A gente é um grupo”</p>
<p>INDICADOR 6: Trabalho colaborativo: “É difícil, mas é preciso tentar”</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Passamos então à análise dos núcleos.

4.3. Núcleo 1: Educação Integral não é um evento

Antes de iniciar as análises dos núcleos, é importante colocar que as falas referem-se as quatro Coordenadoras de Área (CAs) e, para manter a privacidade das pesquisadas, serão identificadas por nomes fictícios: Magnólia, Yasmim, Rosa e Violeta.

O primeiro indicador deste núcleo reúne falas e depoimentos das professoras coordenadoras de área, que permeiam a tentativa de construírem e se apropriarem do conceito de “Educação Integral”.

Ao ler e reler as transcrições das “falas” das professoras coordenadoras de área, neste primeiro indicador, percebe-se que, embora elas não tenham claro o conceito de “Educação Integral”, intuitivamente, elas conseguem identificar que *escola de tempo integral* não é o mesmo que uma *Educação Integral*. Essa diferenciação fica implícita nas aproximações que elas tentam fazer do conceito de EI com a ideia de “englobar” todos os “aspectos” (da formação da pessoa) e também de todas as “áreas” (de conhecimento) trabalhadas na escola. Fica nítido também que essas professoras reconhecem a importância da escola como lugar de

socialização e formação de valores, pois falam de “formação ética”. Uma delas, ao mesmo tempo em que questiona, indica saber a resposta:

“E a socialização?” E a gente tem que aprender isso na escola, começando pela escola. Porque a grande sociedade que eles têm o primeiro contato é a escola, tirando a casa. ... A gente tem que educar para a vida” (Yasmim SR-01).

Essa fala é significativa da noção que esta professora tem da escola como ambiente de aprendizagem “para a vida” fora do núcleo familiar, isto é, como aprendizagem do convívio no “espaço público”, no sentido que Hanna Arendt dá a esse termo:

O mundo comum é aquilo que encontramos ao nascer e aquilo que deixamos para trás quando morremos. O público tem o sentido daquilo que transcende nossa vida e refere-se tanto ao passado como ao futuro: “É o caráter público da esfera pública que é capaz de absorver e dar brilho através dos séculos a tudo o que os homens venham a preservar da ruína natural do tempo” (ARENDR, 2008, p.65 apud SANTOS, 2012, p.227).

Ou seja, a escola como ambiente para o exercício da cidadania, que nada mais é do que a preparação para a vida na *pólis*, dimensão política da Educação, mencionada por Rios (2010, p.108): “que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres”.

No entanto, percebem também, de modo crítico, as limitações da escola nesse processo. Tanto pela falta de “estrutura” ou “recursos materiais” para o desenvolvimento de atividades “diferenciadas”, como também porque a educação escolar não dá conta sozinha de educar a criança de maneira integral. Ela precisa do apoio e da participação da família, pois, como bem nota uma das professoras, esse projeto “não é um evento”, mas precisa ser desenvolvido de forma duradoura (ao longo de todo o ano letivo) e abrangente:

“[...] não adianta a gente idealizar alguma coisa no micro, eu tenho que pensar no macro, porque senão a gente acha que o projeto não teve função, e não por vezes por conta do projeto, mas sim por conta do tempo de dar resposta” (Yasmim SR-01).

Sobre isso, outra professora contra-argumenta: “já eu acho que tudo tem começar no micro, porque você nunca vai atingir o macro”(Rosa SR-01). É interessante notar a riqueza da “complementaridade” dessas posições, pois ambas apresentam argumentos válidos, a partir de pontos de vista diferentes. A primeira professora, por ter uma visão abrangente, sistêmica e duradoura, e a outra, por demonstrar uma preocupação operacional (é preciso começar com pequenas ações). Um Coordenador Pedagógico pode aproveitar essas duas visões,

aparentemente antagônicas, para aprofundar a reflexão sobre a importância de articular a dimensão estratégica e a dimensão tática do trabalho pedagógico.

O segundo indicador deste núcleo reúne reflexões de caráter mais “filosófico” sobre o sentido da Educação e da escola. Percebe-se claramente que as professoras coordenadoras se veem divididas e pressionadas entre duas perspectivas de entendimento que conflitam entre si: formar os alunos para a vida, para o convívio social, a partir de valores mais solidários ou formar para uma sociedade competitiva que cobra, desde a escola, que eles sejam “os melhores”.

Uma das falas mais emblemáticas desse conflito aparece na seguinte afirmação: “*a gente vai fazer o que o mercado pede, mas a gente não pode fazer só isso*”(Violeta SR – 02) Para “solucionar” esse conflito, percebe-se que as professoras utilizam dois “recursos”: um deles é atribuir ao *outro* (aos colegas professores), condutas que incentivam a competição e o individualismo:

Nós temos profissionais que passam muito esse lado pessoal, aqueles que são muito competitivos, eles passam esse espírito para os alunos, de competitividade.

[...] o que me choca é que tem vários professores de matemática que focam muito no IDEB, nessa parte de competitividade e que só querem os melhores aluno (Magnólia SR – 02).

O segundo “recurso” é tentar encontrar justificativas para conciliar essas duas posturas em suas próprias práticas. Assim, diz uma professora: “*Ele [aluno], precisa competir, e ser solidário na competição*” (Yasmim SR – 02).

Em outra fala, encontra-se uma indicação de como isso seria possível:

Falo: “Viu, nós fomos a melhor escola. E agora? Você sabe o que é que vai acontecer com você no final do ano. Então, você [aluno] também tem que ser o melhor lá fora”. E eles se ajudam. Este ano, eu não tive o ano passado, o que eu tenho esse ano. Eles... Os melhores, os destaques, se juntam para ajudar os que estão com problema (Rosa – SR – 02)

Fica nítido o reconhecimento de que as práticas pedagógicas estão fortemente marcadas pelo sentido competitivo que tem sido imposto às escolas pelas atuais Políticas Públicas de Educação, principalmente por meio das avaliações externas. Em tom crítico, as professoras coordenadoras identificam, nos colegas, condutas com as quais não concordam. No entanto, é possível entrever certo “desconforto” em admitir que elas tendam a fazer o mesmo em suas próprias salas de aula. Por isso, ao tomarem-se como exemplo, procuram evidenciar que há formas de “conciliar” posturas competitivas e solidárias no trabalho com os alunos.

Este “conflito”, que permeia o discurso dessas profissionais, emerge potencialmente como um tema que pode ser retomado pelo Coordenador Pedagógico, com o objetivo de aprofundar as reflexões sobre o papel dos coordenadores de área na sua relação com os professores.

Não se trata de identificar e apontar os “responsáveis” por posturas e condutas que incentivam a “competição” entre os alunos, mas de compreender os condicionantes do contexto histórico e cultural mais amplo que afeta o projeto educativo da escola, e o trabalho de todos que nele estão envolvidos. Tal compreensão crítica, apoiada em leituras, discussões e reflexões coletivas pode ser esclarecedora e, em decorrência, abrir caminhos e condições para um trabalho mais colaborativo com os demais professores da escola.

O último indicador deste núcleo reúne falas que se voltam para o aluno; quando nos referimos a quem ele é; suas raízes: “*Ah, eu pensei no aluno e tudo que ele traz de bagagem para a aula. A cidade onde ele vive, a família, os amigos da escola também são... fazem ou não a pressão em cima dele*”(Yasmim SR – 04).

Ou ainda:

Ouvir também, porque eu não sei se é esse aluno que eu trabalho, mas os alunos pensam. E pensam, na grande maioria, às vezes também diferente da gente... Eles são alunos que têm opinião. Então, o professor tem que ouvir isso, e aí sim você vai formar um ensino integral.(Rosa SR – 01)

Fica clara neste indicador a preocupação por parte das CAs com o indivíduo que o aluno representa, a formação humana vem em primeiro lugar; a afirmação que faz esta compreensão vir à tona com mais clareza:

É, e foge um pouco do seu planejamento, porque é o que você sente, no momento, que às vezes precisa ser passado. Quantas vezes a gente planeja algo e chega na hora H, você sente de outra necessidade ou você sente a outra necessidade.(Rosa SR -02)

Ainda demonstrando a preocupação com o desinteresse do aluno e a necessidade de envolvimento por parte deste para que o conteúdo seja apreendido, a coordenadora de área se propõe conhecer o universo do adolescente e sugere um trabalho diferenciado, usando um rap:

E a gente trabalha e põe eles para pensar. O tema às vezes não é legal? Não é legal, mas com o rap eles conseguem trazer, principalmente um rap que eu trabalhei sobre uma comunidade. Naquele dia eu precisava trabalhar aquele rap por causa de alguns alunos meus que estavam com problema de droga, para eles poderem entender aonde se chega com isso. E tinha também o conteúdo da disciplina, mas que ficou em segundo plano, porque o plano maior era atingi-los de uma outra forma.(Rosa SR – 04)

Na mesma proporção em que, como já foi pontuado no segundo indicador deste núcleo, as CAs sentem o compromisso com os *rankings* externos, uma vez que a unidade escolar é uma das primeiras do ABC paulista, elas procuram não desprezar o aspecto da formação humana “*ah, eu coloco acima de tudo, o trabalho em conjunto numa sociedade, respeitando as suas diferenças, seja ela física, seja ela intelectual. Que a ética, principalmente... mexe com isso*” (Violeta SR – 04)

Assim, o estudo realizado nas sessões reflexivas, voltado para a EI, sugere que mesmo sendo um conceito difuso para as participantes, acompanha de modo intuitivo, como já foi mencionado, o trabalho das CAs; falta, no entanto, um envolvimento maior entre elas e alguns professores quando se trata da EI *versus* avaliações externas.

Novas sessões reflexivas, voltadas para o coletivo de professores podem levar à reflexão sobre o dilema, na busca de um caminho que contemple ambos os aspectos, uma vez que, os *rankings* internacionais são uma demanda latente e a formação humana do aluno é essencial, com um olhar menos individualista, voltado para valores comuns a todos, respeitando a sociedade, para que esta continue existindo.

4.4. Núcleo 2: Trabalho colaborativo - entre a necessidade de diálogo e a dificuldade de escuta

O segundo núcleo de significação está voltado para a formação do professor, referindo-se aqui ao aspecto do trabalho coletivo, como caminho para melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido por ele.

Lembrando que, segundo Almeida e Placco (2013, p.11): “A formação pode ser feita por várias modalidades, porém “centrada na escola”, isto é, centrada no contexto organizacional onde estão os professores”.

No tocante ao trabalho coletivo, ficou claro nas falas das CAs que pensar o coletivo não é o forte do grupo: “*Existem alguns indivíduos da escola que trabalham a carreira deles, a aula deles o que se propuseram a fazer aquele ano. Eles não olham o todo*” (Rosa SR – 01).

Reiterando, mas com expectativas positivas:

A nossa escola, ela é, ela é, um plural. Nós temos, o educador que faz educação, um cara que vai lá e joga [conteúdo], joga, joga, joga, é isso. Nós temos, o, o, o educador que eh... eh... Foca em conversar, em trabalhar, em

mostrar para o ser humano. Nós temos de tudo aqui. Tem aqueles que não, não sabem o que estão fazendo...(Rosa – SR 02).

O aspecto positivo é que nem todos pensam de modo individualista, como já foi detectado no primeiro núcleo, sendo assim, partimos do pressuposto das CAs:

Se vai dar certo, eu vou fazer, se aquele colega não está comprando a minha ideia, bom, que pena, eu vou fazer, quem sabe ele olha e se sensibiliza? Era o que eu fazia, e que eu tenho que fazer até hoje, tem hora que eu consigo, tem hora que não, tem hora que eu quebro a cara, tem hora que dá muito certo.(Violeta SR – 01).

Segundo a fala de uma das participantes, há a possibilidade de engrossar a fileira dos professores voltados para o trabalho colaborativo na escola:

Eu tenho esperança nessa geração [professores] que vem. Porque ela já está sendo moldada lá na universidade, certo? E os professores de longa data, às vezes, falam: “Pô, mas... está dando certo há tanto tempo, por que é que eu tenho que mudar?”. É esta... Então, para sensibilizar este professor, vai anos, não é? (Rosa SR – 02).

Compreendemos, pela ênfase na fala, no primeiro excerto e pela vontade de inovar no segundo excerto, somados à chegada de professores recém-formados, a unanimidade dos professores em perceber que, a escola como um todo paulatinamente pode crescer, segundo as CAs.

Mas é um trabalho de longo prazo, uma vez que os cargos são concursados, e que para novos concursos serem abertos, é preciso que ocorra a saída dos professores da casa.

Diante do exposto, um encaminhamento provável e que em médio prazo pode surtir efeitos positivos é o coordenador pedagógico viabilizar nos espaços de horário de trabalho coletivo, a troca de vivências, sejam elas positivas ou negativas, dos trabalhos realizados por grupos de professores mais abertos a uma proposta colaborativa.

Na literatura acadêmica encontramos apoio a esta troca de vivências, como explicam Almeida e Placco (2016, p.86):

Porém, além da formação como pertença do coordenador pedagógico (CP), defende-se neste artigo que a gestão da formação seja participativa e que o coordenador pedagógico escolha uma ou mais metodologias que propiciem a ampliação da volição por parte do professor e a abertura de espaço para autoria no próprio processo formativo.

Novamente, as sessões reflexivas contribuindo para a melhoria da qualidade social da Educação, pensada aqui como refletida e trabalhada no consenso do

grupo de professores que conhece a realidade da comunidade escolar à qual pertencem.

Quando passamos a pensar sobre o quinto indicador, que está ancorado no ouvir, não podemos desconectá-lo do indicador anterior, voltado para a coletividade.

Sendo assim, ainda de acordo com Almeida e Placco (2012, p.21):

É fundamental que o coordenador pedagógico seja alguém que saiba ouvir, pois o ato de ouvir traz ao outro, enquanto ele fala, mudança na forma de se perceber, faz com que ele perca o medo de apresentar-se... O ato de ouvir permite ao outro tomar consciência de si e assumir-se como sujeito.

Neste momento, a fala confirma: *“criar momentos nos HTPC(s) em que os professores se percebam como grupo e que o trabalho/olhar seja em grupo”* (Magnólia – SR PSR – 03).

O ouvir efetiva-se em dois momentos: o primeiro momento, acontecendo entre professores, explicitado no indicador anterior e lembrado aqui:

Já o educador, deve estar em constante aprendizagem, lembrar que o professor especialista não está sozinho com a turma e é necessário trabalhar em grupo; discutir e encontrar meios de que os conhecimentos se entrelacem (Magnólia SR – PSR – 04).

Já o segundo momento, entre professores e alunos, destacado neste quinto indicador. Quando se trata da relação professor-aluno:

É e sempre ouvir o aluno, por mais que saia do seu conteúdo, porque aí vem a educação integral, porque às vezes um fato dentro de... um texto que ele leu de língua portuguesa trouxe uma recordação de alguma coisa e ele quer dividir isso com você, e dividir às vezes com a classe. E você tem que tentar ouvir, mesmo que não tenha a ver, mas tentar deixar o seu aluno falar para você poder estar formando (Violeta SR – 02).

Complementando a ideia: *“A qualidade é quando as áreas se conversam e todo mundo vai junto”* (Yasmim SR – 01). A fala da CA está fundamentada, mesmo que de modo intuitivo, na argumentação teórica de Silva (2009, p. 225):

Avaliamos que a permanência e o sucesso dos estudantes dependem de outras atitudes dos profissionais da escola, como saber reconhecer as suas potencialidades individuais; criar mecanismos facilitadores para o desenvolvimento do espírito público, responsável e colaborativo; preocupar-se com a alimentação e o transporte de estudantes, seja de carro, ônibus, barco, caminhão ou bicicletas; desenvolver a criatividade e a inovação, por meio de atividades e projetos voltados para temas atuais; possibilitar a criação artística em todas as suas manifestações (música, dança, teatro, pintura, bordados e esporte); assegurar o acesso a livros, revistas, filmes e equipamentos tecnológicos, valorizar o acesso ao cinema.

Finalizando os indicadores do segundo núcleo, o sexto indicador; deparamo-nos com as falas referentes à resistência ao trabalho colaborativo e ao mesmo

tempo com sugestões: *“Tempos coletivos para discussões de área e de segmentos. Essas trocas são indispensáveis para a qualidade do trabalho das turmas” (Magnólia PSR – 03).*

Sobre a resistência; afortunadamente vem a persistência:

Talvez proporcionar momentos de reflexão ou dinâmicas (como a que fizemos hoje) para provocar uma reflexão sobre a preparação e aplicação das aulas. Acho um tanto utópico (visto trabalharmos com professores cujos pontos de vista estão, em alguns casos, “impermeáveis” à sugestões), porém a tentativa sempre é válida (Violeta PSR – 03).

No mesmo movimento:

Penso/idealizo em uma proposta que se iniciaria com uma forte sensibilização para os educadores, pois se o profissional não estiver “conectado” com a ação, os alunos não irão se envolver da mesma forma. Partindo desse princípio, seriam criadas ações práticas desvinculadas de resultados competitivos, ou seja, propostas coletivas e cooperativas (Yasmim PSR -04).

Finalizando, e trazendo forte impulso; vital para o fortalecimento da pesquisa: *“Acho muito enriquecedoras e estimulantes essas conversas/reuniões reflexivas. Resgata a vontade de trabalhar várias habilidades dos educandos” (Magnólia PSR – 04).*

O resgate da vontade de trabalhar novos desafios é condição *sine qua non* para o trabalho do professor, uma vez que estar atendo ao aluno e às mudanças constantes da sociedade colaboram para a construção do ser social que tanto reiteramos como importante fator de atuação na mudança que se pretende na sociedade, pensada com menos desigualdade.

As reflexões sobre os núcleos de significação, pensados e repensados por meio das leituras recorrentes, faz-nos acreditar no encaminhamento das sessões reflexivas como produto a ser aplicado junto aos professores.

São sessões voltadas para os valores, para a Educação Integral, para a troca de vivências e para o autoconhecimento do professor, no tocante à profissão e também ao pessoal, o entendimento das fases de desenvolvimento do aluno, no caso os adolescentes, e de tantas outras demandas que surgirem, de acordo com o momento vivido pela escola, que é viva e, portanto, em constante transformação.

5. UMA PROPOSTA FORMATIVA COMO PRODUTO FINAL

Muito bom quando um trabalho de pesquisa devolve ao pesquisador respostas que proporcionam novas ações, a fim de melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido.

Assim, enquanto pesquisadora pude enriquecer o olhar da coordenadora, otimizando a intenção de motivar e movimentar o grupo de professores, sempre intencionando a qualidade social da Educação.

Desta forma, percebeu-se com base na análise dos resultados dos núcleos de significação, que as quatro sessões reflexivas aplicadas às CAs cabem também para os professores, uma vez que os conceitos nelas abordados (valores, competências do educador, vivências, qualidade social da educação e Educação Integral) são importantes para o fim maior, que é a formação ampla e com uma visão mais humana do aluno.

Porém, graças à proposta metodológica dos núcleos de significação, eleita para analisar os dados coletados, buscando os sentidos e significados das palavras ditas e não ditas, entendemos que outros aspectos devem ser abordados em um primeiro momento, para que, posteriormente, as sessões colocadas em prática durante a pesquisa, cheguem para os professores, demanda esta apontada nos indicadores pelas CAs: *“Tempos coletivos para discussões de área e de segmentos. Essas trocas são indispensáveis para a qualidade do trabalho das turmas (PSR-03)”*.

Tais aspectos se referem às “[...] dimensões pessoais importantes para o desempenho do professor, tais como desenvolvimento da percepção de si e do outro” (BRUNO; CHRISTOV, 2009, p.59).

Pois bem, de acordo com o segundo núcleo de significação, o ouvir é um importante aspecto a ser refletido, quando falamos de trabalho colaborativo, porém antes de abordá-lo, outros dois aspectos devem ser pensados - autoconhecimento e empatia - para que estes fortaleçam o desenvolvimento daquele.

Vamos às sessões reflexivas I e II – produto final!

5.1. Sessão Reflexiva I - Produto Final

Autoconhecimento e Empatia

Foi preparada com a intenção de fazer o professor se perceber e perceber o outro, por meio da empatia.

Cabe lembrar que, “quebras nas relações interpessoais provocam brechas nas pedagógicas, sejam nas relações formador-formando, sejam nas relações professor-aluno” (ALMEIDA, 2016, p.27).

O artigo sobre trabalho colaborativo de Passos e André (2016, p.15) enfatiza a importância de perceber o profissional professor e a pessoa que constitui este profissional:

Portanto, tem-se hoje uma visão mais alargada da formação docente, reconhecendo-a como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, em que as dimensões pessoal, profissional e organizacional estão estreitamente articuladas. Assim, ao se planejarem processos formativos, há de se levar em conta, por um lado, a pessoa do professor, um ser com uma história de vida, durante a qual foram construídos valores e desenvolvidos sentimentos, crenças, aspirações; por outro lado, ligado à pessoa está o profissional professor, que, ao atuar, coloca em jogo um conjunto de saberes, experimenta, corrige rumos, busca soluções, aprende; além disso, não se pode esquecer que essas aprendizagens ocorrem no local de trabalho, daí a importância de considerar as condições institucionais em que se desenvolve esse trabalho, as relações construídas, a cultura que aí se estabelece. Assim, os processos formativos têm de estar centrados na instituição e possibilitar a troca de saberes e a aprendizagem coletiva.

Observadas as colocações dos autores, a construção da pauta ficou da maneira que se vai demonstrar na sequência do texto, na Sessão Reflexiva I.

SESSÃO REFLEXIVA I - PRODUTO FINAL - MESTRADO PROFISSIONAL
“AUTOCONHECIMENTO E EMPATIA”

*“O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.
Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.
Isso que me alegra, montão.”*

João Guimarães Rosa
Grande Sertão: Veredas (1994, p.25)

1. Acolhimento do grupo

2. Objetivos do encontro:

- ✓ Compreender a importância da autoavaliação;
- ✓ Fazer analogia, pensar nas questões do cotidiano, comparar sua trajetória com a do aluno;
- ✓ Fortalecer vínculos.

3. Atividades

- ✓ **Vídeo de Sensibilização:** “*El valor de la Empatía*” (10’);
- ✓ **Leitura compartilhada:** trechos do artigo: *O coordenador pedagógico e a questão do cuidar*. (ALMEIDA, 2012) - *Cuidar de si mesmo* (p.54 a 56) e *cuidar da elaboração de projetos de vida éticos* (p.51 a 54) (10’);
- ✓ Reflexões sobre autoconhecimento e empatia, considerando a vivência de cada participante, o vídeo e o artigo; buscando entender a conexão dos dois conceitos e como eles desempenham um papel importante na aprendizagem do aluno; (15’);
- ✓ Produção individual de um desenho em sulfite, onde cada professor vai retratar um momento de sua infância/adolescência que, de algum modo, marcou sua vida (15’);
- ✓ Painel com os desenhos e voluntários comentam o momento retratado, trocando as vivências (10’).

Referencial Teórico

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. “O coordenador pedagógico e a questão do cuidar”. [In]: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Maria Nigro de (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed., São Paulo: Loyola, 2012.

BONGAERTS, Wouter. “**El valor de la Empatía**”. Curta metragem. Disponível em: [<https://www.youtube.com/watch?v=4Hgmfkg-UTk>]; acesso em 02 jan 2018.

5.1.1. Considerações – Sessão Reflexiva I

Algumas considerações devem ser realizadas a fim de complementar os objetivos aos quais se acredita chegar com a aplicação desta pauta voltada para a empatia.

Ao final da sessão intenciona-se que o professor tenha realizado um passeio pela sua infância/adolescência e possivelmente se visto em situações que acometam seus alunos no cotidiano da sua aula; entender a importância de perceber as fases do desenvolvimento humano, afinal o aluno não pensa como o adulto representado na figura do professor.

A atividade do desenho que retrata um momento da infância/adolescência que marcou a vida do professor proporciona esta reflexão, ao mesmo tempo em que o conecta ao seu universo pessoal, contribuindo para seu autoconhecimento.

Complementando, quando da exposição do painel com os desenhos, o professor que voluntariamente desejar explicitar um momento que marcou sua vida, estará abrindo a possibilidade de fortalecer seu vínculo com os colegas, uma vez que, estará compartilhando sua vida pessoal.

A sessão reflexiva não é um fim, mas um meio, onde o professor inicia um exercício de pensar sua aula não somente como um conteúdo curricular a ser cumprido de modo linear, mas aplicado a diferentes alunos, cada qual com sua realidade e percepção diversa.

5.2. Sessão Reflexiva II – Produto Final

“Ouvir”

A demanda por “ouvir” está intrínseca ao ato de ensinar, concordamos com Freire (2001, 127-128), quando afirma que:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele* (*grifos do autor*).

Assim, atenta ao exercício de “ouvir”, elaboramos a Sessão Reflexiva II, mesmo trazendo leitura reflexiva em dois momentos, com o olhar voltado para a ação, tanto a música escolhida, quanto as dinâmicas, foram assim eleitas, no intuito de proporcionar vivência, sendo ela, acreditamos, o motor propulsor de toda a aprendizagem.

O segundo momento de leitura tem o intuito de deixar o gosto de quero mais, para que o professor perceba que refletir sobre nossas ações, não necessariamente, precisa ser pesado, enfadonho.

Na sequência, apresenta-se a forma como ficou a pauta.

SESSÃO REFLEXIVA II - PRODUTO FINAL - MESTRADO PROFISSIONAL “OUVIR”

*“Sempre vejo anunciados cursos de oratória.
Nunca vi anunciado curso de escutatória.
Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir.”*

Rubem Alves
em “Escutatória” no livro: *O amor que acende a lua* (2003,p.57)

1. Acolhimento especial do grupo com o vídeo da música: “A roda”

2. Objetivos do encontro:

- ✓ Compreender a importância do ouvir;
- ✓ Exercitar a arte de ouvir;
- ✓ Fortalecer vínculos.

3. Atividades

- ✓ **Vídeo de Sensibilização:** grupo teatral “*Emcanta*” apresentando a música: “A roda” (10’);
- ✓ **Leitura compartilhada:** um voluntário lê a primeira parte do excerto do texto: “*Se eu fosse você*”, de Rubem Alves, que enfatiza o ouvir (5’);
- ✓ **Exercitar o ouvir:** (15’).

Primeira parte: o professor tem 30 segundos para pensar em um determinado assunto, por exemplo, sapatos. Em seguida, agora em dupla, tem mais 30 segundos para falar simultaneamente sobre o assunto. Ao final, cada um tenta dizer para o outro o que ouviu. Quando o exercício termina, o grupo troca as vivências.

Segunda parte: (25’): A atividade se desenvolve em dupla: o exercício consiste em sair caminhando aleatoriamente (pode ser fora da sala de reunião), um dos participantes começa a falar sobre um aspecto de sua vida, enquanto o outro vai ouvir, sem interferir na fala. Importante que, enquanto caminham, não olhem um

para o outro, cinco minutos é o suficiente. Em seguida, alterna-se quem fala e quem ouve. Retornam para a sala do encontro.

Novamente, abre-se espaço para troca de vivências, quais dificuldades foram sentidas, os pontos positivos e negativos do exercício. **(10')**.

- ✓ **Finalizando o encontro:** outro voluntário lê a segunda parte do excerto do texto: “*Se eu fosse você*”, de Rubem Alves, que agora enfatiza o ouvir que “se encontra fora das palavras”. A intenção é deixar como um disparador para uma próxima reflexão do grupo de professores. **(5')**.

Referencial Teórico

ALVES, Rubem. “Se eu fosse você”. [In]: **O amor que acende a lua**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2003.

EMCANTAR - A Roda - Escutatória. Música. Disponível em: [\[https://www.youtube.com/watch?v=zqvU82PcoyY\]](https://www.youtube.com/watch?v=zqvU82PcoyY); acesso em 02 jan 2018.

Dinâmicas: adaptadas pela pesquisadora, vivenciadas enquanto participante do XI Congresso Ibero-Americano de Pedagogia Waldorf. Ribeirão Preto. São Paulo. 2012.

5.2.1. Considerações – Sessão Reflexiva II

A segunda sessão reflexiva está assentada sobre a dinâmica da primeira, onde a expectativa do professor é de um momento introspectivo como na primeira.

Pois bem, é necessário inovar, o ritmo da segunda sessão necessita de um dinamismo próprio para que o objetivo seja realmente apreendido.

Por esta razão, inicia-se com a música, arte esta que traz a concentração para o momento presente e simultaneamente passa uma mensagem voltada para a importância do ouvir.

A leitura que segue continua com o mesmo objetivo, leitura esta que contribui para a leveza da atividade em razão do estilo próprio do autor.

Finalmente, a atividade que desperta no professor sua reflexão sobre o ouvir é quando vivencia as dinâmicas de falar simultaneamente e interpretar seu parceiro, concluindo que, pausar para ouvir favorece, entre outras coisas, a construção do aprender.

Por último, a leitura do trecho que enfatiza o ouvir que “se encontra fora das palavras” tem como objetivo deixar um disparador para as próximas sessões, aspecto este importante quando se trata de entender o contexto da sala de aula.

Novamente, a sessão reflexiva não é um fim, mas um meio, onde as reflexões podem aparecer inclusive durante a atuação do professor em sala de aula, como um *insight*, contribuindo para a melhoria das relações interpessoais entre o professor e seus alunos e conseqüentemente para a qualidade da Educação.

Concluindo: as sessões reflexivas apresentadas são uma sugestão, tanto as finais I e II, como as quatro sessões reflexivas formativas, voltadas para a coleta de dados. Porém, o importante é o CP atentar para a realidade do seu grupo de trabalho e, a cada sessão formativa, perceber o *feedback* dos professores.

O retorno do grupo sempre indica qual a rota a seguir; se mudamos ou permanecemos nela; o exercício de ouvir é fundamental para que o CP atenda à demanda da sua equipe.

Concordamos com Almeida (2012, p.43) quando destaca a importância da questão do cuidar nas relações interpessoais:

Ao aceitar que a escola é o espaço para trabalhar o conhecimento, assumimos que as relações interpessoais, as relações *eu-outro* podem e devem estar comprometidas com o conhecimento e que, portanto, a escola deve ter um olhar especial para o fortalecimento dessas relações.

O cuidar nas relações interpessoais deve ser promovido entre todos os participantes envolvidos no processo, sendo o CP o principal articulador deste compromisso, partilhando com Almeida (2012, p. 44) do pressuposto de que:

O coordenador pedagógico 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 das relações interpessoais como das relações com o conhecimento.

Assim, o CP, dentro das suas funções, precisa estar atento a esta atribuição tão importante no contexto escolar e, para tanto necessita sempre buscar novos saberes que lhe proporcionem conectar os professores as demandas de um mundo em constante transformação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso dos estudos de fundamentação teórica e da pesquisa de campo que culminaram na dissertação foi um marco profissional para esta pesquisadora em dois movimentos: primeiro sempre acreditando que teoria e prática se complementam, uma não se constitui sem a outra e, segundo, colocar em ação encontros no ambiente de trabalho, como coordenadora pedagógica, embasados nos estudos realizados no ambiente acadêmico, por meio da construção de pautas formativas voltadas para o objeto de estudo da pesquisa.

Assim, num primeiro movimento, o pensar se concretizou, na medida em que ao longo do caminho, e por meio das fundamentações teóricas, produção de informação de dados em campo e reflexões em encontros com a orientadora e as outras pesquisadoras, deparei-me com a pesquisa-ação colaborativa que viabilizou o processo, que, de acordo com Ibiapina (2008, p.97) que argumenta:

Em síntese, as sessões reflexivas são sistematizadas com a finalidade de auxiliar os professores a reconstruir conceitos e práticas, desenvolvendo um processo reflexivo que inicia pelas construções já existentes e pela identificação dos componentes básicos dos eixos teóricos da ação e as tendências que estão próximas do fazer didático. Essa reflexão promove a reelaboração de conceitos e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da atividade docente.

O segundo movimento, tão rico quanto o primeiro, pois ambos demandaram tempo para elaboração das sessões e posterior análise das transcrições das mesmas, descortinou a possibilidade de entender por meio do que foi dito e também do que não foi as demandas que permeiam o caminhar da escola, sempre no intuito de melhorar o pedagógico.

A interpretação das “falas” das CAs só foi possível em função de uma valiosa proposta metodológica, a dos *núcleos de significação*, que:

a partir das transcrições do material empírico (entrevistas, reuniões, eventos) na tarefa de apreensão do real com toda a complexidade que lhe é peculiar, para além de sua aparência, entendida como enganosa, na perspectiva da psicologia sócio-histórica (ARANHA, 2015, p.100)

Complementando tais conceitos com os ensinamentos de Aguiar, Soares e Machado (2015, p.61):

Para que possamos, portanto, nos apropriar das significações, necessário se faz apreender não sua unilateralidade, mas suas relações, qualidades, contradições, isto é, as mediações sociais e históricas que as configuram como unidades dialéticas da fala e do pensamento.

Entre o primeiro e o segundo movimentos, muita água rolou no rio da vida; necessário compreender alguns aspectos que contribuíram para estruturar os direcionamentos do trabalho: entender os (des)caminhos da Educação Integral, desvendar o conceito da gestão democrática, perceber o caráter polissêmico do conceito de qualidade na educação, analisar políticas públicas voltadas para mensurar somente o conhecimento, entre outros.

O cerne da pesquisa é a formação integral do indivíduo, em todas as suas dimensões: ética, estética, política e técnica (RIOS, 2001, p.93), nomeadas pela autora como dimensões da competência:

Fazendo a articulação entre os conceitos de competência e de qualidade, chegamos a uma definição de competência que a apresenta como *uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades*, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade (*grifo da autora*).

Vale lembrar que, corroborando com esta autora, tais competências também se fazem presentes no trabalho do professor: “Como se manifesta na docência? Em toda ação docente, encontram-se uma dimensão técnica, uma dimensão política, uma dimensão estética e uma dimensão moral” (RIOS, 2001, p.93). Deste modo, a fundamentação teórica a princípio, buscou a Educação Integral para análise.

No primeiro momento, os estudos apontavam para a educação de tempo integral no Brasil, que ao mesmo tempo observa a formação humana, sendo que o divisor de águas foi o Manifesto dos Pioneiros, liderado por Teixeira (1984, p. 410) que descreve:

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objecto, organizar e desenvolver os meios de acção durável com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”.

O consenso equivocado de que Educação Integral está vinculada à escola de tempo integral está bem explicitado por Ferreira e Rees (2015, p.247):

Aparentemente, a educação integral está intimamente ligada ao fato de a escola funcionar em tempo integral. O que, como discutido anteriormente, não é uma máxima necessariamente verdadeira. Educação integral envolve comprometimento da equipe docente, e a organização em tempo integral exige um mínimo de estrutura física que possibilite o ensino e a aprendizagem. O intento é que um complemente o outro em prol de uma educação de qualidade que produza resultados profícuos.

Sendo assim, a ideia de que Educação Integral não necessariamente acontece só em na escola de tempo integral é fundamental para que se efetive sua implementação; deve-se dar a ela a devida importância, para a melhoria da qualidade social da educação.

Continuando a busca, encontramos vasta literatura dissertando sobre a Educação Integral, no sentido de humanização das relações, conforme Brandão (2012, p.49):

Ainda creio em uma educação que, ao mesmo tempo em que capacite pessoas para serem úteis profissionalmente, ouse formar pessoas cuja vida vá além de “qualquer emprego”... Uma educação que forme pessoas para serem solidárias e sujeitos participantes da transformação de si mesmos, de suas próprias vidas e destinos, de seus outros ao longo de suas vidas interconectadas, dos mundos sociais em que vivem suas vidas.

Indo além:

Uma educação que conspire contra todo o processo em marcha de robotização do humano, de horizontes curtos e funcionais, de um individualismo que de forma alarmante torna-se, depressa demais, a maior das virtudes, em um mundo em que o “sucesso na vida” parece ser tudo o que as melhores escolas prometem e em que um mundo pleno de “privê” parece ser o único paraíso pelo qual vale a pena estudar e “vencer na vida” (BRANDÃO, 2012, p.49-50).

Assim, continuando a montagem do mosaico, buscamos outros aspectos que influenciam diretamente a Educação Integral do aluno. No que tange às políticas públicas, voltadas para avaliações externas internacionalmente balizadas como referencial de qualidade educacional, Silva (2009, p. 220) lembra-nos da importância de “algo mais”:

É preciso levar em conta que, às questões que envolvem domínio de conhecimentos, códigos, linguagens e raciocínio lógico, próprios da natureza da formação escolar, somam-se outras, como vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros diversos, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos, que, juntos, constituem a amplitude da formação. Por opção política, esses últimos elementos não são considerados nos critérios de avaliação.

Então, quando pensamos na qualidade da Educação, de pronto voltamo-nos para os índices de avaliações externas, mas, numa análise mais profunda, o “algo mais” priorizado na fala de Silva (2009, p.224), que nos remete ao micro universo, no qual, de fato, a qualidade social da educação se efetiva, entendida como direito de todos a todos os saberes:

No interior da escola, outros elementos sinalizam a qualidade social da educação, entre eles, a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as

famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares.

Nesta perspectiva, o trabalho colaborativo, confirmando a necessidade da gestão democrática se estabelecer, de fato, mostra-se condição essencial para uma Educação de qualidade social. Deste modo, o mote da pesquisa se confirma, isto é, a “intenção é, com base na experiência docente e práticas pedagógicas, sinalizar alternativas referenciais de uma educação escolar de qualidade social” (SILVA, 2009, p.217).

Ao longo da construção dos estudos, constatou-se que a pesquisa quantitativa reafirma os resultados da pesquisa qualitativa.

Quando analisamos os dados estatísticos do questionário adaptado da Prova Brasil 2013 dos Coordenadores Pedagógicos, percebemos que 92% dos coordenadores sempre se envolvem com o trabalho burocrático (tabela 4) quando se trata das avaliações externas e 100% sempre se envolvem na preparação de professores e alunos, bem como na análise dos resultados.

Os índices se apresentam praticamente unânimes quanto a este quesito, porém quando se refere ao trabalho colaborativo (tabela 5), voltado para a qualidade da Educação, em uma perspectiva da gestão democrática, com a participação de todos os envolvidos, apenas 67% acreditam que a formação docente é extremamente importante e 59% veem no diálogo a premissa básica de todos os atores da escola como extremamente importante.

Assim, os números revelam o destaque para as avaliações externas em detrimento aos fatores que impulsionam a qualidade da Educação.

O encaixe se deu quando da análise dos dados qualitativos coletados nas sessões reflexivas, onde o diálogo, a participação de todos e a contínua reflexão dos professores nas suas ações foram apontados como o caminho para a melhoria da qualidade da educação na escola pesquisada.

Surpreendentemente, as conclusões da pesquisa quantitativa se confirmaram com a pesquisa em campo, comprovando que ambas, tanto a pesquisa qualitativa quanto a pesquisa quantitativa se complementam, dando corpo aos resultados da pesquisa.

As “peças” foram se encaixando, dando corpo ao mosaico, ora teoria, ora prática, e, aos poucos, os caminhos foram sendo desvendados e convergiram! Todos os caminhos convergiram para a necessidade de pautas e espaços físicos e temporais dos envolvidos na escola para pensar e repensar as ações educacionais.

Reflexões estas voltadas para a constante melhoria do trabalho desenvolvido nos núcleos escolares, visando uma real qualidade social da Educação, na qual o refletir-agir- refletir torna-se inerente ao universo dos envolvidos na Educação.

Movimento de reflexão crítica sobre a prática, tão bem defendido no Brasil, por Freire (2001,p.43-44):

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

A real função da pesquisa: produzir frutos que possam contribuir para a melhoria da qualidade do que fazemos na prática, trazendo confiança e apoio ao profissional da educação e, principalmente, contribuindo para a estruturação do aluno, como individuo autônomo, atento e atuante ao mundo que o permeia.

Finalizando, na sensibilidade de Brandão (2012, p.54), traduz-se a arte de educar “o intervalo entre as nossas diferenças tem este nome: educação”.

Complementando ainda com os conceitos de Brandão (2012, p.51):

Cada pessoa, cada grupo humano, cada cultura é uma experiência única e irrepetível de saber. Somos diferentes, na medida em que nossas diferenças não nos desqualifiquem. Somos iguais, na medida em que nossa igualdade não nos uniformize.

Eis o coração da Educação Integral!!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO Virgínia Campos. **Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações**. Cadernos de Pesquisa, vol.45 n.155 p.56-75 jan./mar.2015.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, vol. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: [<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>]; acesso em 22 dez 2017.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. “A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos”. [In]: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (Org.) **Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, (org.). **O Coordenador Pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, 2016.

_____, **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

_____, **O Coordenador Pedagógico e questões de contemporaneidade**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. “O coordenador pedagógico e a questão do cuidar”. [In]: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Maria Nigro de (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed., São Paulo: Loyola, 2012.

ALVES, Rubem. “Se eu fosse você”. [In]: **O amor que acende a lua**. 3 ed. Campinas: Papyrus,2003.

ARANHA, Elvira Maria Godinho. **Equipe gestora escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. Um estudo na perspectiva sócio-histórica**. Tese [Doutorado] em educação: Psicologia e Educação. São Paulo, 2015. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Disponível em:

[<https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/16176/1/Elvira%20Maria%20Godinho%200Aranha.pdf>]; acesso em 16 out 2017.

ARAÚJO, Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. **Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 35, n. 95, p. 57-73, jan./abr.2015. Disponível em: [<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00057.pdf>]; acesso em 09 ago 2016.

ARROYO, Miguel G. **Conceito de Educação Integral**. Vídeo. 2min:17". 23 ago 2013. Enviado por Centro de Referência em Educação Integral. Disponível em: [<https://www.youtube.com/watch?v=WGi8wqgiQq0>] acesso em 27 out 2016.

_____, "O direito a formação humana como referente da avaliação". [In]: SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz (Org.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência – Uberlândia**. Navegando Publicações, 2017. Disponível em: [https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_geisa]; acesso em 15 ago 2017.

_____, **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____, "O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver". [In]: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, 504p.

_____, "A humana docência". [In]: **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 50-67.

ATLAS BRASIL. **Atlas do Desenvolvimento Humano**. São Caetano do Sul, SP. 2017. Disponível em: [http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/sao-caetano-do-sul_sp]; acesso em 06 dez 2017.

BALL, Stephen. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de pesquisa, vol. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: [<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v35n126/a02n126.pdf>]; acesso em 03 nov 2016.

BONGAERTS, Wouter. **"El valor de la Empatía"**. Curta metragem. Disponível em: [<https://www.youtube.com/watch?v=4Hgmfkg-UTk>]; acesso em 02 jan 2018.

BOTLER, Alice Miriam Happ. **Repercussões das políticas educacionais na organização escolar: o fator tempo entre a autonomia e a regulação**. RBPAE - v. 31, n. 1, p. 107 - 124 jan./abr. 2015. Disponível em: [\[http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/58919/35197\]](http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/58919/35197); acesso em 09 ago 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “O outro ao meu lado”. [In]: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, Secad, 2009. 52 p. Série Mais Educação. Disponível em: [\[http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/documentos/texto_referencia.pdf\]](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/documentos/texto_referencia.pdf); acesso em 09 ago 2016.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOW, Luiza Helena da Silva. “Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber”. [In]: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

CORDAS. [Dublado] DVDRip 720p 5.1. Curta Matragem. Direção de: Pedro Solis Garcia. Produção de: Nicolás Matji. Espanha. Lançamento 26 nov 2013. Dublado by Yuri Andrade, 10min51”, Disponível em: [\[https://drive.google.com/file/d/0B6jfMRS7mHG6eDhpVU9EdnNrOGs/view\]](https://drive.google.com/file/d/0B6jfMRS7mHG6eDhpVU9EdnNrOGs/view); acesso em 10 nov 2016.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5. ed. São Paulo: Cortez/Brasília – DF: MEC/UNESCO, 2001.

DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre professores universitários e professores práticos**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, mai./ago.2007. Disponível em: [\[https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/362\]](https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/362); acesso em 26 mar. 2017.

DOURADO, Fernandes Luiz, OLIVEIRA João Ferreira, SANTOS Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: Conceitos e definições**. Série documental: textos para discussão. Brasília, 2007. Disponível em: [\[http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educação+conceitos+e+definições/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139ccedddb4?version=1.3\]](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educação+conceitos+e+definições/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139ccedddb4?version=1.3); acesso em 02 mai 2016.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades**. Currículo sem Fronteiras, vol. 9, n. 2, p. 258-285, 2009. Disponível em:

[<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.pdf>]; acesso em 26 jul 2017.

EMCANTAR - A Roda - Escutatória. Música. Disponível em:

[<https://www.youtube.com/watch?v=zqvuJ82PcoyY>]; acesso em 02 jan 2018.

FERREIRA, Helen Betane; REES, Dilys Karen. **Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia**. Educação & Realidade, Porto Alegre, vol.40, n.1, p.229-251, jan./mar.2015. Disponível em:

[www.redalyc.org/pdf/3172/317232811012.pdf]; acesso em 26 jul 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 19 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os Reformadores Empresariais da Educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na Escola**. Educ. Soc., Campinas, vol. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em:

[<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>]; acesso em 28 jul 2017.

GARCIA, Paulo Sérgio; PREARO, Leandro; ROMERO, Maria do Carmo; BASSI, Marcos Sidnei. "Desempenho escolar: uma análise do IDEB nas cidades da Região do Grande ABC". [In]: GARCIA, Paulo Sérgio; PREARO, Leandro (Orgs.). **Avaliação da educação escolar no Grande ABC: primeiras aproximações**. São Paulo: Plêiade, 2015, p.41-70. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/307549384_Desempenho_escolar_uma_analise_do_IDEB_dos_municipios_da_regiao_do_ABC]; acesso em 26 jul 2017.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elza Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli E.D. Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011. Disponível em: [<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>]; acesso em 05 mai 2016.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

MIRANDA, Nonato Assis de; MORAES, Liani Costa. **O Ideb e o desempenho estudantil das escolas públicas de ensino fundamental na região do Grande ABC**. 13º. Congresso Nacional de Iniciação Científica. Campinas-SP. Vol. 1, 2013.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. **O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico**. Rev. Bras. Estud. Pedagóg. Brasília, vol. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014. Disponível em: [<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n241/09.pdf>]; acesso em 09 ago 2016.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

NÓVOA, António. “Para uma análise das instituições escolares”. [In]: **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PASSOS, Laurizete Ferragut; ANDRÉ, Marli E.D.A. de. “O trabalho colaborativo, um campo de estudo”. [In]: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, 2016.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA Vera Lúcia Trevisan de; ALMEIDA Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico: Aportes à proposição de políticas públicas**. Cadernos de pesquisa – vol. 42, n.147, p. 754-771, set./dez.2012. Disponível em: [<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf>]; acesso em 03 jul 2016.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, 2016.

PONCE, Branca Jurema. **A educação em valores no currículo escolar**. Revista E-Currículo, São Paulo vol.5, n.1, dez. 2009. Disponível em: [<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3255/2173>]; acesso em 02 dez 2016.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, “As dimensões da competência do educador (carta a uma amiga professora)”. [In]: PAROLIN, Isabel Cristina Hierro (Org.). **Sou professor: a formação do professor formador**. Curitiba: Positivo, 2009.

RODRIGUES, Neidson. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético**. Educ. Soc., Campinas, vol. 22, n. 76, p. 232-257, out. 2001. Disponível em: [<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf>]; acesso em 09 ago 2016.

ROSA, Sanny Silva da. **Reformas Educacionais e Pesquisa: as políticas “em cena” no Brasil e na Inglaterra**. Revista e-Curriculum, vol. 9, n. 2, 2012. Disponível em: [<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10840>]; acesso em 29 nov 2016.

_____, “Uma experiência de sala de aula”. [In]: **Brincar, Conhecer, Ensinar**. São Paulo: Editora, 5. ed. 2010.

SANTOS, Soraya Vieira. **A relação entre o público e o privado: um estudo inicial do pensamento de Hannah Arendt**. Inter-Ação, Goiânia, vol.37, n.2, p.223-235, jul/dez. 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações**. Cad. CEDES, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, mai./ago. 2009. Disponível em: [<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>]; acesso em 30 ago 2017.

STEINER, Rudolf. **A Arte de Educar baseada na Compreensão do Ser Humano**. Tradução de Maria do Carmo Sousa Filardo Lauretti. 1.ed.São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

TEIXEIRA, A. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. Rev Bras Est Ped, vol.65, n.150, p. 407-425, 1984. Disponível em: [<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm>]; acesso em 17 dez 2017.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, vol. 22, n. 50, p. 419-434, set./dez.2011. Disponível em: [<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1658/1658.pdf>]; acesso em 17 dez 2017.

VYGOSTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIVALDI, Antonio. **“Concerto Número Um”- Primavera - Quatro Estações**. CD. São Paulo: GA4 Editora. 2005.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; SCHEFFER, Lisandra Scheneider; CARVALHO MOREIRA, Marilan de. **Avaliação e qualidade social da educação**. Educação Temática Digital, vol. 14, n. 2, p. 19, 2012. Disponível em: [<https://core.ac.uk/download/pdf/42106466.pdf>]; acesso em 17 fev 2017.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Educa, 1993. Disponível em: [<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704>]; acesso em 05 mar 2017.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. **A educação integral no Brasil**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1353-1360, out./dez. 2013. Porto Alegre, vol. 38, n. 4, p.1353-1360, out./dez. 2013. Disponível em: [<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/18.pdf>]; acesso em 05 mar 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIOS DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

PESQUISA SOBRE A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR - COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Prezados colegas:

As informações prestadas neste questionário visam subsidiar pesquisas para o curso de Mestrado na área Educação.

Nível de ensino em você exerce o cargo de CP

Creche Ed. Infantil Fundamental I Fundamental II Ensino Médio

Município: _____

I. INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Sexo Masculino Feminino

2. Indique sua faixa etária:

até 24 anos de 25 a 29 anos de 30 a 39 anos

de 40 a 49 anos de 50 a 54 anos 55 anos ou mais

II. DADOS DE FORMAÇÃO

3. Curso de Formação Inicial Graduação

Só Bacharelado - Área/Curso _____

Bacharelado + Licenciatura - Área/Curso _____

Pedagogia

4. Há quantos anos obteve formação em nível superior (Graduação)

A menos de 2 anos de 2 a 7 anos de 8 a 14 anos

de 15 a 20 anos Acima de 20 anos

5. Assinale seu mais alto grau de formação

Graduação Atualização (até 180 h) Pós-Graduação (*Lato Sensu*/360 h)

Mestrado Doutorado

6. Em que tipo de instituição você fez seu curso superior?

Pública Federal Pública Estadual Pública Municipal Privada

7. De que forma você realizou o seu curso superior?

- Presencial Semipresencial À distância

8. Se você fez pós-graduação, indique a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui:

- Educação, enfatizando Gestão e Administração Escolar
 Educação, enfatizando a Área Pedagógica
 Educação/outras ênfases
 Outras áreas que não a Educação

IV. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL / CARACTERÍSTICAS FUNCIONAIS**9. Há quanto tempo trabalha como docente?**

- Menos de 1 ano 1-2 anos 3-5 anos 6-10 anos 11-15 anos
 16-20 anos Mais de 20 anos

10. Há quantos anos trabalha como CP desta escola?

- Menos de 1 ano 1-2 anos 3-5 anos 6-10 anos 11-15 anos
 16-20 anos Mais de 20 anos

11. Além da Coordenação Pedagógica, você exerce outra atividade profissional?

- Sim, na área de Educação Sim, em outra área Não

12. Você assumiu o cargo de CP por meio de:

- Concurso público Indicação Eleição
 Outra forma Qual? _____

13. Número de escolas onde atua:

- Apenas nesta escola Em duas escolas Mais de 2 escolas

14. Qual sua carga horária como CP nesta escola?

- Mais de 40 horas 40 horas 20 a 39 horas Menos de 20 horas

15. Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nos últimos dois anos?

- Sim Não

16. Se sim, como você avalia o impacto dessa formação continuada em sua atividade como CP?

- () Não houve impacto () Pequeno impacto () Moderado impacto
 () Grande impacto () Não se aplica

17. Assinale a frequência com que você participa da rotina de trabalho da escola:

N.	ROTINA DE TRABALHO	Nunca (1)	Raramente (2)	Às vezes (3)	Sempre (4)
01	Realiza estudos/cursos para desenvolvimento da função (CP)?				
02	Participa da formação contínua dos professores?				
03	Prepara atividades de formação para o HTPC?				
04	Auxilia os professores na elaboração de aulas e atividades?				
05	Resolve casos de indisciplina/conflito dos alunos?				
06	Atende alunos?				
07	Atende os professores?				
08	Atende os pais de alunos?				
09	Acompanha/auxilia o trabalho dos professores/alunos (elaboração de aulas / atividades /avaliação)?				
10	Participa em discussões a respeito do progresso de aprendizagem de determinados alunos?				
11	Participa do trabalho de inclusão de alunos com necessidades especiais?				
12	Substitui professores e/ou outros membros da equipe gestora?				
13	Acompanha a rotina da escola (entrada, intervalos e saída dos alunos)?				
14	Realiza serviços burocráticos relacionados ao trabalho pedagógico (organiza materiais solicitados pelos professores/xerox, livros e materiais para outras atividades como festas, projetos etc.)?				
15	Realiza serviços burocráticos relacionados à gestão (verifica diários, semanários, sistema de notas online, etc.)?				
16	Realiza serviços burocráticos relacionados às avaliações externas (gráficos, planilhas, relatórios, etc.)?				
17	Participa ativamente de órgãos colegiados (Reuniões Pedagógicas; Conselho de Classe; Conselho Escolar; APM)?				
18	Organiza e acompanha atividades extracurriculares (saídas pedagógicas, festas, projetos, mostras, campanhas, etc.)?				
19	Envolve-se na preparação de alunos / professores para as avaliações externas?				
20	Discussão e análise dos resultados das avaliações externas para reavaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola				

Outras:

18. Pensando em termos da qualidade da educação oferecida pela escola pública, atribua a cada fator elencado abaixo um grau de importância de acordo com as alternativas 1, 2, 3.

Fatores de Qualidade da Educação	Extremamente Importante (1)	Muito Importante (2)	Importante (3)
Organização do trabalho pedagógico (planejamento e avaliação)			
Trabalho Colaborativo (professores / equipe pedagógica)			
Diálogo como premissa básica (de todos os atores da escola)			
Respeito às diferenças			
Política de Inclusão Efetiva			
Ambiente Saudável (físico e interpessoal)			
Existência de projetos escolares (extracurriculares e interdisciplinares)			
Gestão Democrática (funcionamento efetivo dos Colegiados e Conselhos Escolares)			
Diálogo escola-família			
Formação docente			

19. Comente sobre suas principais dificuldades/desafios para desenvolver o trabalho de CP.

20. Comente sobre os principais prazeres do trabalho do CP.

21. Em sua opinião, quais as qualidades que um CP deve ter?

Agradecemos a sua participação!

Pesquisadores responsáveis da USCS
 Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa
 Aluna de Mestrado: Maria Isabel Padovan

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DOS DOCENTES

PESQUISA SOBRE A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Prezados colegas:

As informações prestadas neste questionário visam subsidiar pesquisas para o curso de Mestrado na área Educação.

Nível de ensino em você exerce o cargo de CP

Creche Ed. Infantil Fundamental I Fundamental II Ensino Médio

Município: _____

I. INFORMAÇÕES BÁSICAS

1. Sexo Masculino Feminino

2. Indique sua faixa etária:

até 24 anos de 25 a 29 anos de 30 a 39 anos
 de 40 a 49 anos de 50 a 54 anos 55 anos ou mais

II. DADOS DE FORMAÇÃO

3. Curso de Formação Inicial Graduação

Só Bacharelado - Área/Curso _____
 Bacharelado + Licenciatura - Área/Curso _____
 Pedagogia

4. Há quantos anos obteve formação em nível superior (Graduação)

A menos de 2 anos de 2 a 7 anos de 8 a 14 anos
 de 15 a 20 anos Acima de 20 anos

5. Assinale seu mais alto grau de formação

Graduação Atualização (até 180 h) Pós-Graduação (*Lato Sensu*/360 h)
 Mestrado Doutorado

6. Em que tipo de instituição você fez seu curso superior?

Pública Federal Pública Estadual Pública Municipal Privada

7. De que forma você realizou o seu curso superior?

Presencial Semipresencial À distância

8. Se você fez pós-graduação, indique a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui:

Educação, enfatizando Gestão e Administração Escolar

Educação, enfatizando a Área Pedagógica

Educação/outras ênfases

Outras áreas que não a Educação

9. Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação, etc.) nos últimos dois anos?

Sim Não

10. Se sim, como você avalia o impacto dessa formação continuada em sua prática docente?

Não houve impacto Pequeno impacto Moderado impacto

Grande impacto Não se aplica

11. Considerando os temas a seguir, indique com um “X” as suas necessidades em termos de desenvolvimento profissional:

Temas	Não há necessidade	Pouca necessidade	Nível moderado de necessidade	Alto nível de necessidade
Orientações curriculares/ conteúdos sobre a sua área de atuação				
Orientações metodológicas /didáticas sobre a sua área de atuação (incluindo novas tecnologias)				
Gestão do tempo e das atividades de sala de aula				
Questões relacionadas à disciplina dos alunos				
Formação para trabalhar com alunos com necessidades especiais				
Metodologias de avaliação				
Uso de tecnologias Educacionais				

Outras:

IV. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL / CARACTERÍSTICAS FUNCIONAIS

12. Há quanto tempo trabalha como docente?

- Menos de 1 ano 1-2 anos 3-5 anos 6-10 anos 11-15 anos
 16-20 anos Mais de 20 anos

13. Há quantos anos trabalha como docente nesta escola?

- Menos de 1 ano 1-2 anos 3-5 anos 6-10 anos 11-15 anos
 16-20 anos Mais de 20 anos

14. Qual sua situação trabalhista nesta escola?

- Estatutário CLT Prestador de serviço por contrato temporário
 Prestador de Serviço sem contrato
 Outra: _____

15. Número de escolas onde atua:

- Apenas nesta escola Em duas escolas Mais de 2 escolas

16. Qual sua carga horária semanal como docente?

- Mais de 40 horas 40 horas 20 a 39 horas Menos de 20 horas

17. Qual sua carga horaria semanal como docente nesta escola?

- Mais de 40 horas 40 horas 20 a 39 horas Menos de 20 horas

V. INTEGRAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR

18. Nesta escola como se dá a elaboração do Projeto Político Pedagógico?

- Não sei como é desenvolvido
 Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar
 Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar
 Elabora-se um modelo próprio, mas não há discussão com a equipe escolar
 Elabora-se um modelo próprio e há discussão com a equipe escolar

19. Considerando as atividades listadas abaixo, indique com um “X” aquelas que os professores participam como parte da rotina desta escola.

Obs: Considere “rotina” aquelas que ocorrem regularmente (seja com frequência anual, bimestral, mensal ou semanal).

Atividades	Sim	Não
Reuniões do Conselho Escolar (formada por gestores, professores, funcionários, pais e alunos) para discutir e deliberar sobre os problemas pedagógicos e administrativos da escola		
Planejamento do currículo escolar ou parte dele		
Reuniões com colegas que trabalham com a mesma série (ano) para a(o) qual leciona		
Troca de materiais didáticos com colegas		
Atividades conjuntas com diferentes professores (por exemplo, projetos interdisciplinares)		
Discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (Conselhos de Classe)		
Discussão das metas educacionais e resultados das avaliações com os gestores e colegas para reavaliar o Projeto Político Pedagógico da escola		

Outras:

VI. DESEMPENHO ESCOLAR/APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

20. Pensando em termos da qualidade da educação oferecida pela escola pública, atribua a cada fator listado abaixo um grau de importância de acordo com as alternativas 1, 2, 3.

Fatores de Qualidade da Educação	Extremamente Importante (1)	Muito Importante (2)	Importante (3)
Organização do trabalho pedagógico (planejamento e avaliação)			
Trabalho Colaborativo (professores / equipe pedagógica)			
Diálogo como premissa básica (de todos os atores da escola)			
Respeito às diferenças			
Política de Inclusão Efetiva			
Ambiente Saudável (físico e interpessoal)			
Existência de projetos escolares (extracurriculares e interdisciplinares)			
Gestão Democrática (funcionamento efetivo dos Colegiados e Conselhos Escolares)			
Diálogo escola-família			
Formação docente			

21. Atribua um grau de influência dos fatores listados abaixo sobre o desempenho escolar dos alunos:

Fatores/Grau de Influência	Alto	Moderado	Baixo
Baixo impacto dos trabalhos desenvolvidos nas HTPCs			
Conteúdos curriculares inadequados às necessidades/realidade dos alunos			
Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas			
Insatisfação dos professores com a carreira docente			
Meio social em que o aluno vive			
Nível cultural dos pais dos alunos			
Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno			
Baixa autoestima dos alunos			
Desinteresse e falta de esforço do aluno			
Indisciplina dos alunos em sala de aula			
Alto índice de faltas por parte dos alunos			
Carência de infraestrutura física e material da escola			

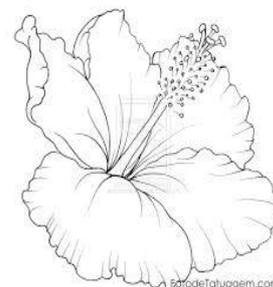
Outros:

22. Qual a sua opinião em relação ao futuro educacional dos alunos:

	Poucos	Menos da metade	Um pouco mais da metade	Quase todos
Quantos concluirão o ensino fundamental?				
Quantos concluirão o Ensino Médio?				
Quantos entrarão na Universidade?				

Agradecemos a sua participação!

Pesquisadores responsáveis da USCS - Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa
Aluna de Mestrado: Maria Isabel Padovan

APÊNDICE C - CONVITES PARA AS SESSÕES REFLEXIVAS - 2016***SESSÕES REFLEXIVAS – 2016***

Bom dia Magnólia,

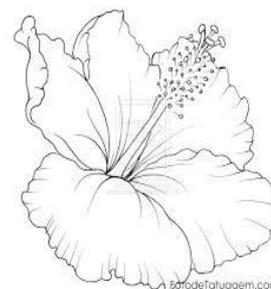
Sempre que encerramos um ciclo, surge o questionamento sobre quanto contribuímos para que o melhor tenha ficado nas pessoas com as quais convivemos.

Com esta perspectiva, vou me sentir muito honrada com a sua presença nas quatro sessões programadas para trocarmos figurinhas sobre nosso conhecimento quanto aos saberes da nossa profissão!

Nossos encontros acontecerão em quatro momentos: 27 de outubro, 10 e 24 de novembro e 08 de dezembro, sempre das 13h às 14h30.

Conto com você!

Gratidão / Maria Isabel

SESSÕES REFLEXIVAS – 2016

Bom dia Yasmin,

Sempre que encerramos um ciclo, surge o questionamento sobre quanto contribuímos para que o melhor tenha ficado nas pessoas com as quais convivemos.

Com esta perspectiva, vou me sentir muito honrada com a sua presença nas quatro sessões programadas para trocarmos figurinhas sobre nosso conhecimento quanto aos saberes da nossa profissão!

Nossos encontros acontecerão em quatro momentos: 27 de outubro, 10 e 24 de novembro e 08 de dezembro, sempre das 13h às 14h30.

Conto com você!

Gratidão / Maria Isabel

APÊNDICE D - APRESENTAÇÃO DOS AUTORES ESTUDADOS NAS SESSÕES



Ivana Maria Lopes Ibiapina



Miguel G. Arroyo



Carlos Rodrigues Brandão



Terezinha Rios



Sanny Silva da Rosa

APÊNDICE E – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NAS SESSÕES REFLEXIVAS

Primeira Sessão Reflexiva: conceito de Educação Integral (ARROYO)



SEGUNDA SESSÃO REFLEXIVA: SENSIBILIZAÇÃO CURTA “CUERDAS” (VALORES)



**TERCEIRA SESSÃO REFLEXIVA:
DIMENSÕES DAS COMPETÊNCIAS DO EDUCADOR (RIOS)**



APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**UNIVERSIDADE DE SÃO CAETANO DO SUL****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Decreto n. 93.933 de 14.01.87, Resolução CNS n. 196/96)**

Prezado(a) Professor(a),

Por meio deste Termo de Consentimento, solicitamos sua autorização para a coleta de dados que será utilizada como base para um estudo sobre possíveis intervenções da coordenação pedagógica, e de área na formação contínua de professores dos anos finais do ensino fundamental, em desenvolvimento no âmbito do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de São Caetano do Sul (USCS), sob orientação da Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa.

Esta fase da pesquisa prevê a participação em cinco sessões reflexivas para discussão e levantamento de hipóteses sobre este assunto.

Os dados coletados serão utilizados para fins exclusivamente acadêmicos, sendo preservado o sigilo sobre a identidade dos participantes. Garantimos o direito de acesso aos dados coletados a todos os participantes, bem como quaisquer esclarecimentos relacionados à pesquisa.

Prof. Dra. Sanny S. da Rosa (RG: 17.128.786-1) – ssdarosa@uol.com.br

Maria Isabel Padovan (RG: 12.127.987-X) – mbel_pp@hotmail.com

Estou ciente e concordo com este Termo de Consentimento:

Nome do outorgante: _____

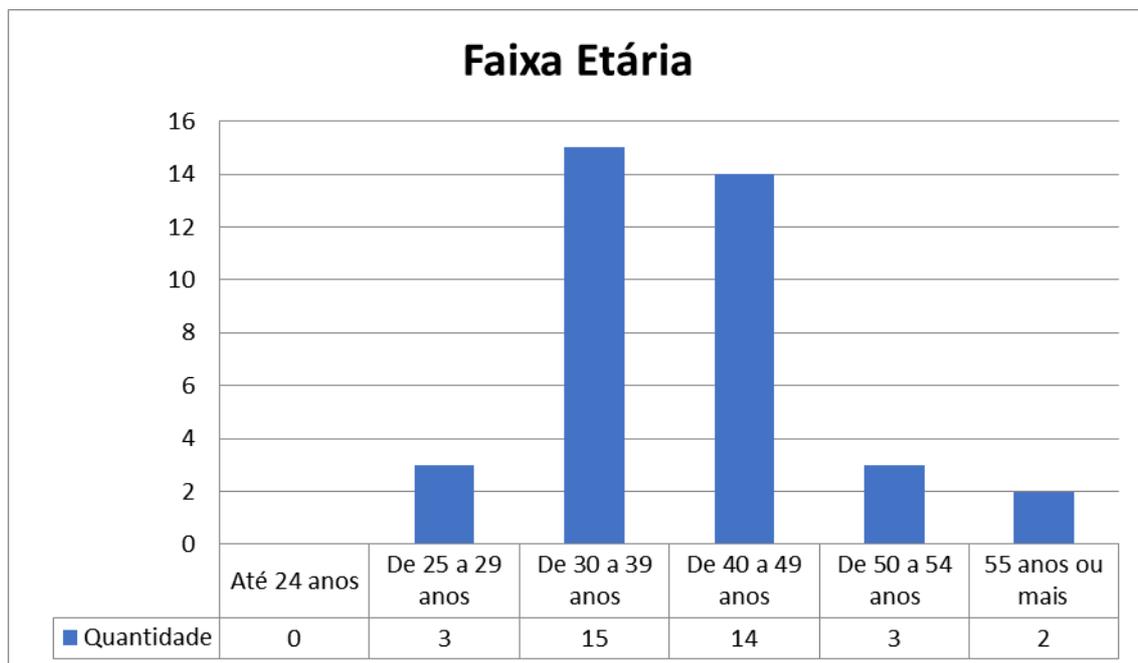
Cargo: _____

RG: _____

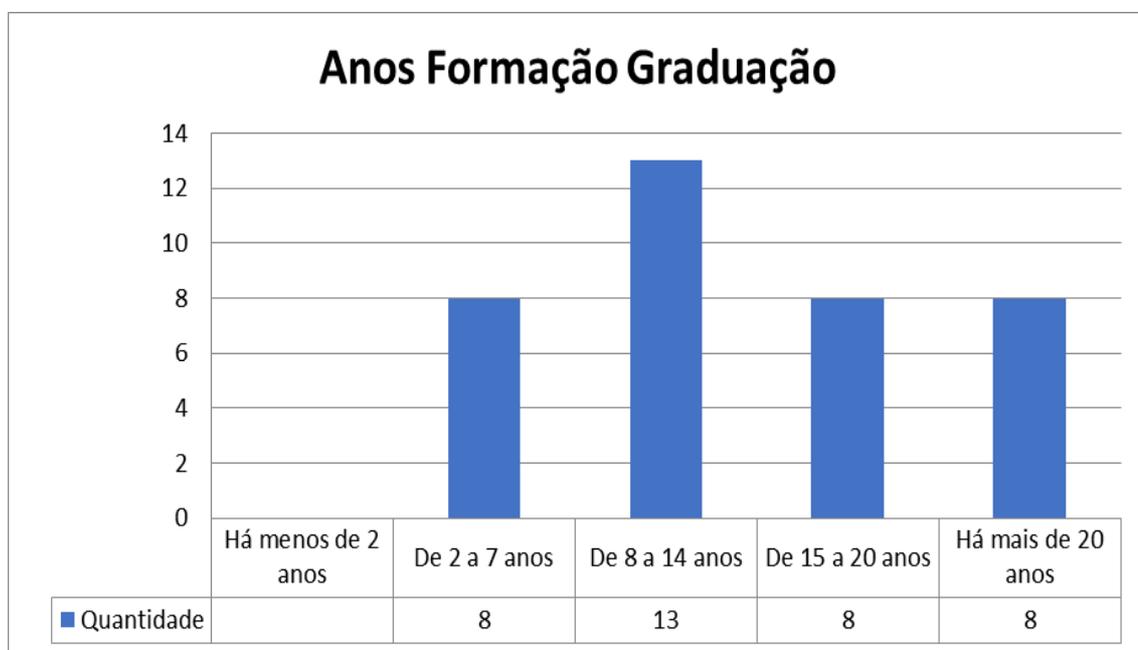
Assinatura: _____

São Caetano do Sul, _____ de outubro de 2016.

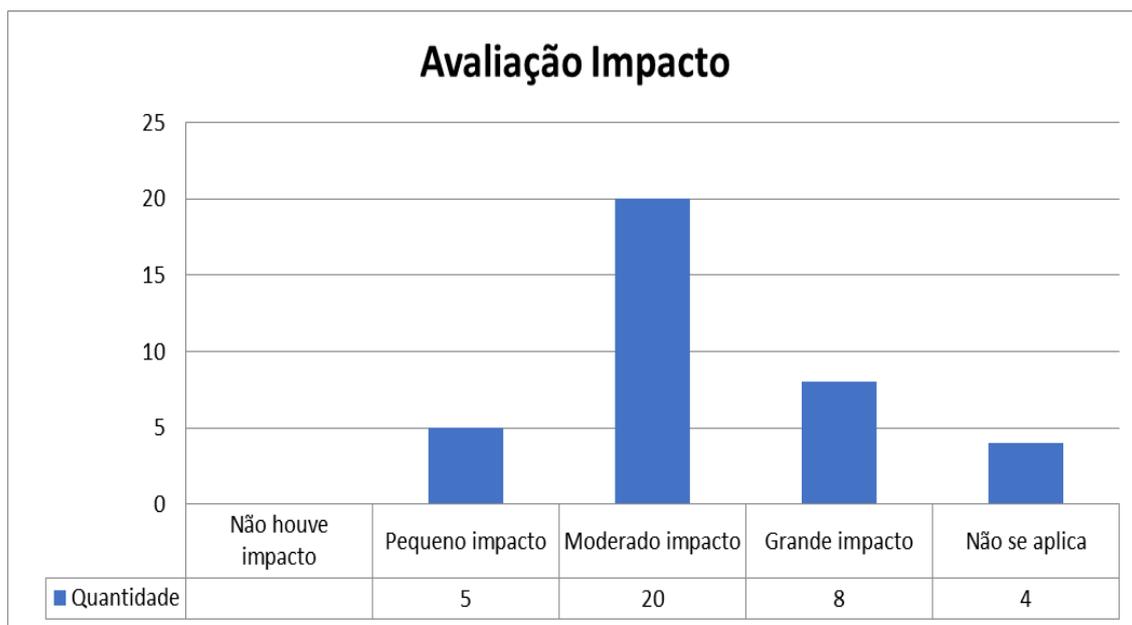
APÊNDICE G - GRÁFICOS - PERFIL DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS



Fonte: Elaborado pela autora (2017)



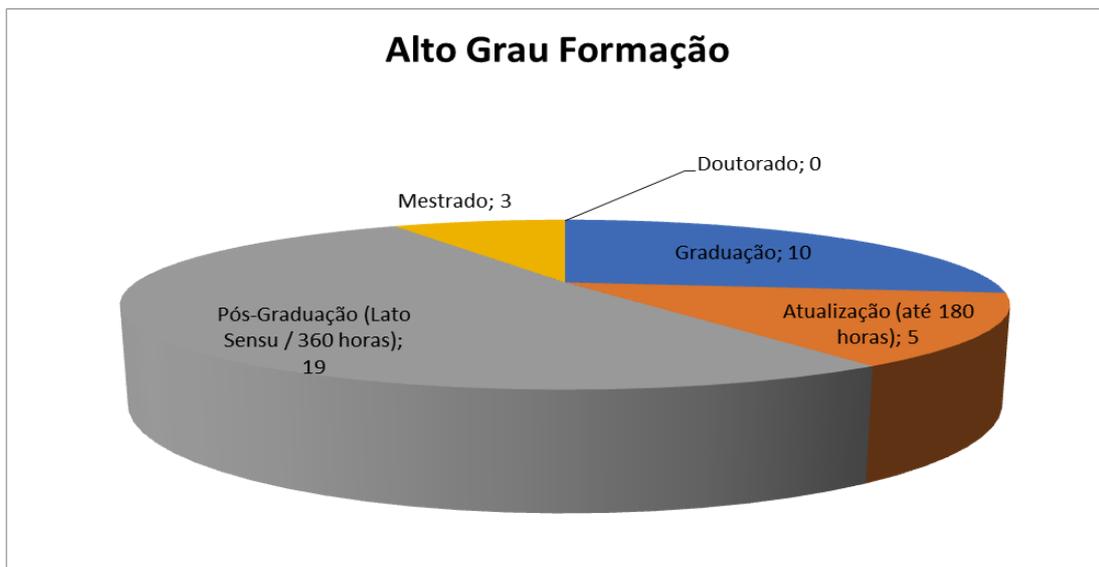
Fonte: Elaborado pela autora (2017)



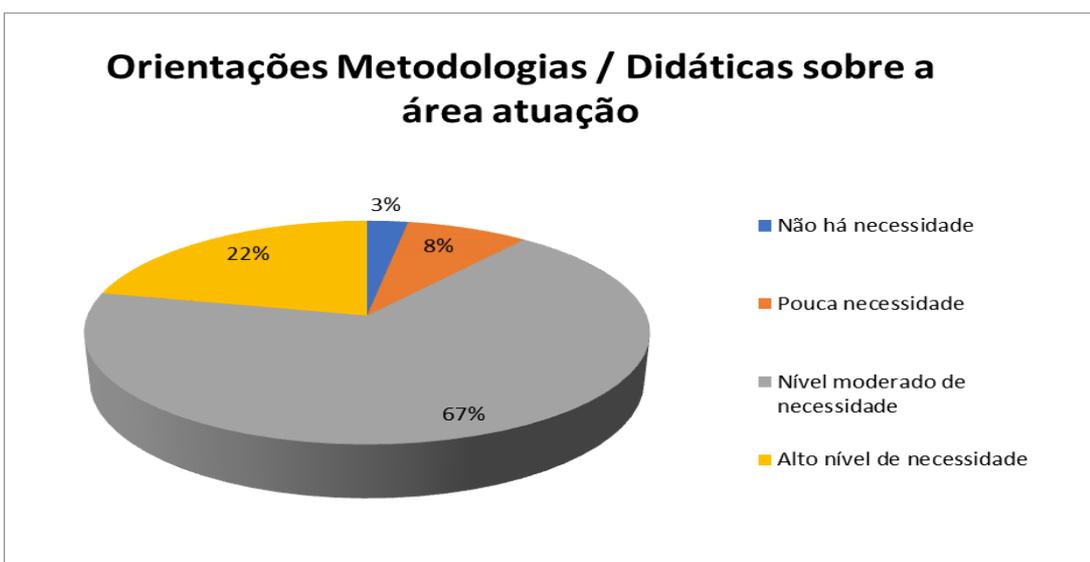
Fonte: Elaborado pela autora (2017)



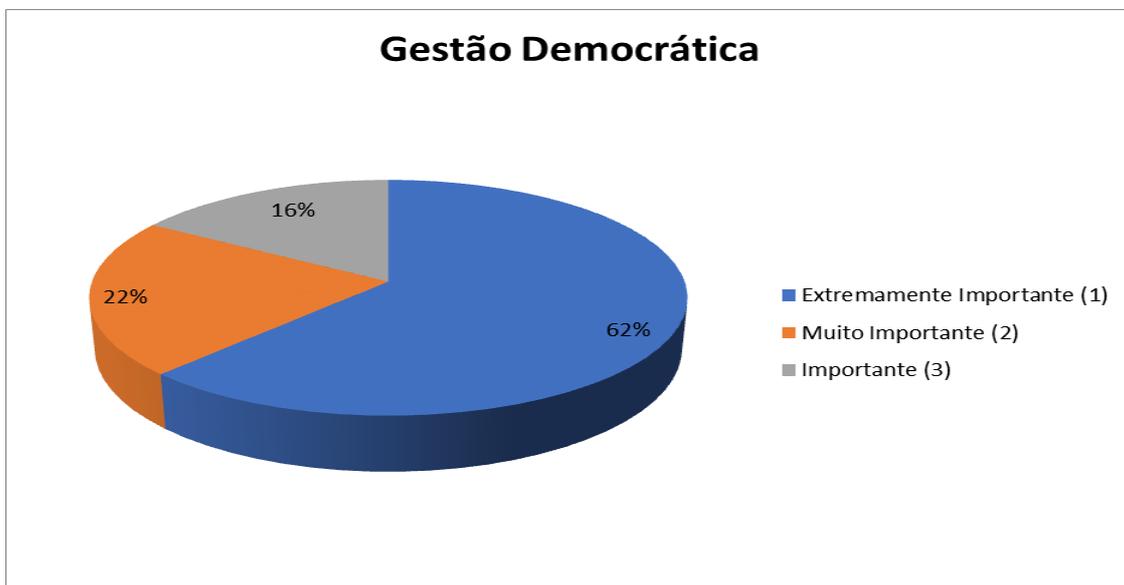
Fonte: Elaborado pela autora (2017)



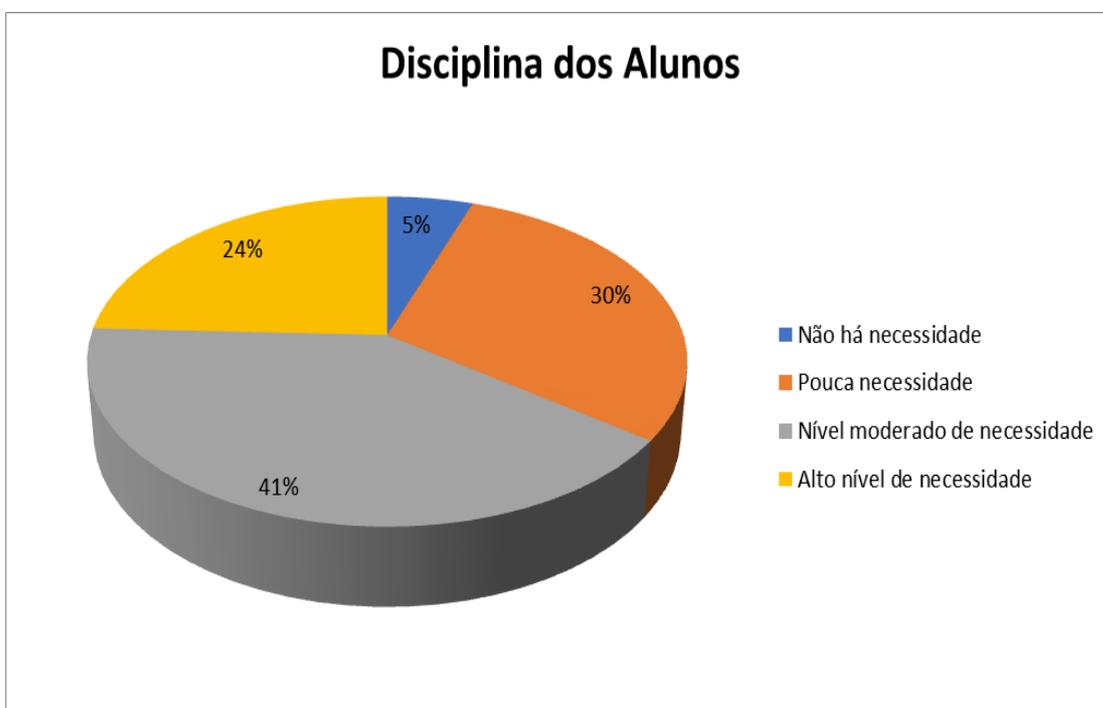
Fonte: Elaborado pela autora (2017)



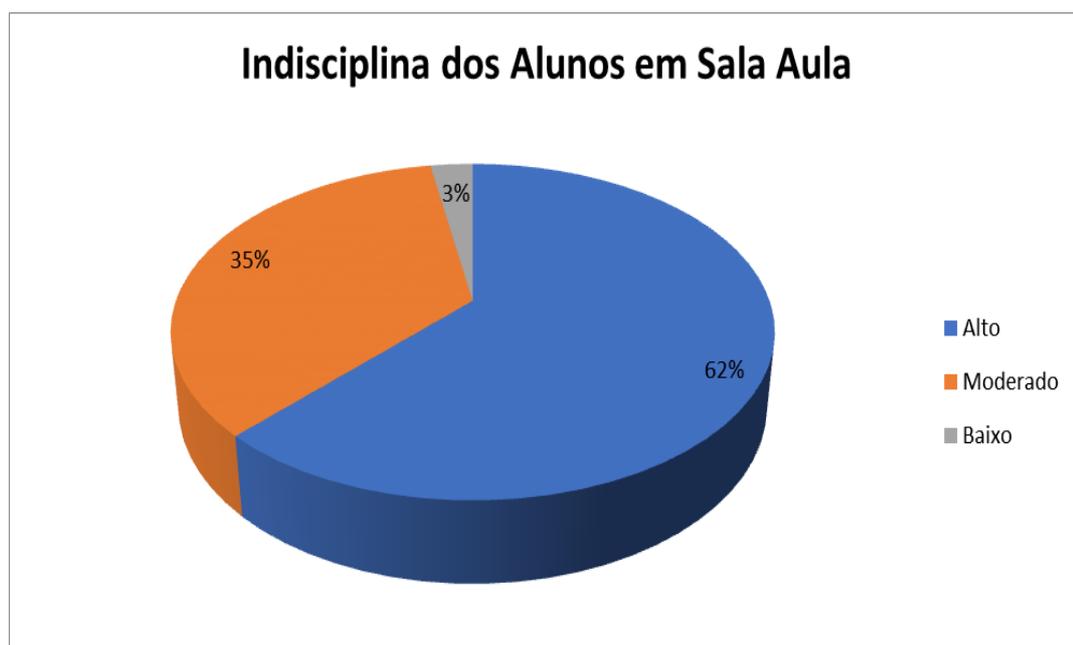
Fonte: Elaborado pela autora (2017)



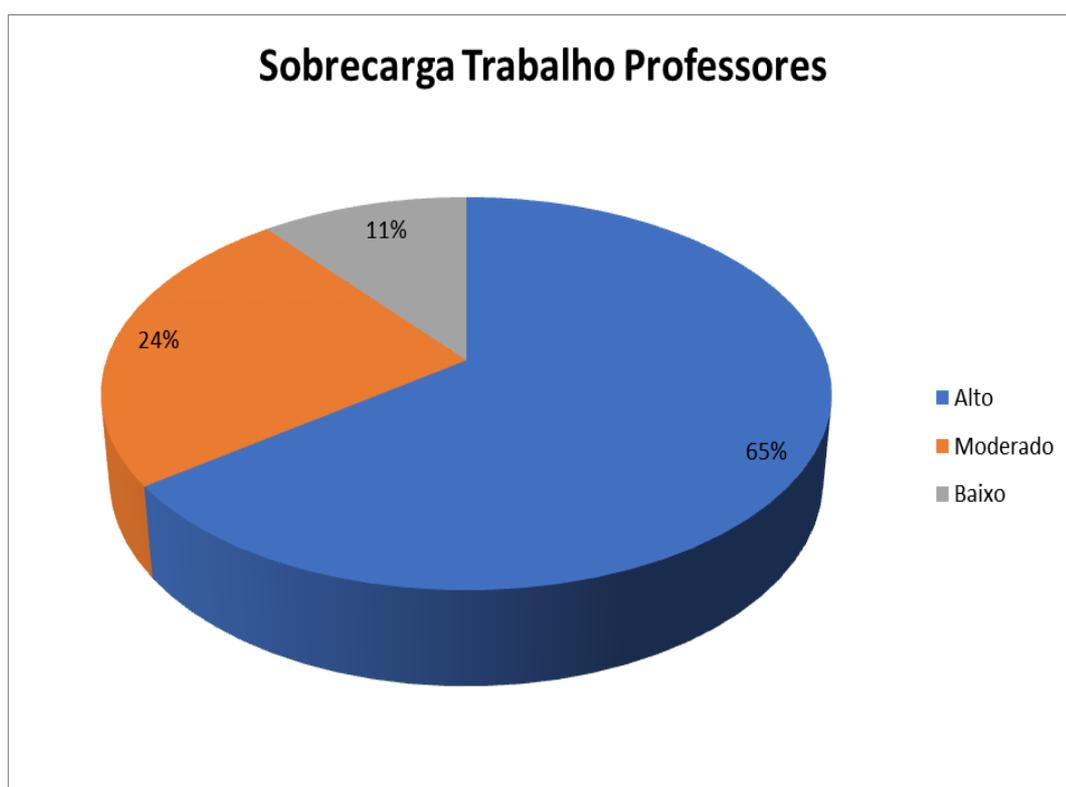
Fonte: Elaborado pela autora (2017)



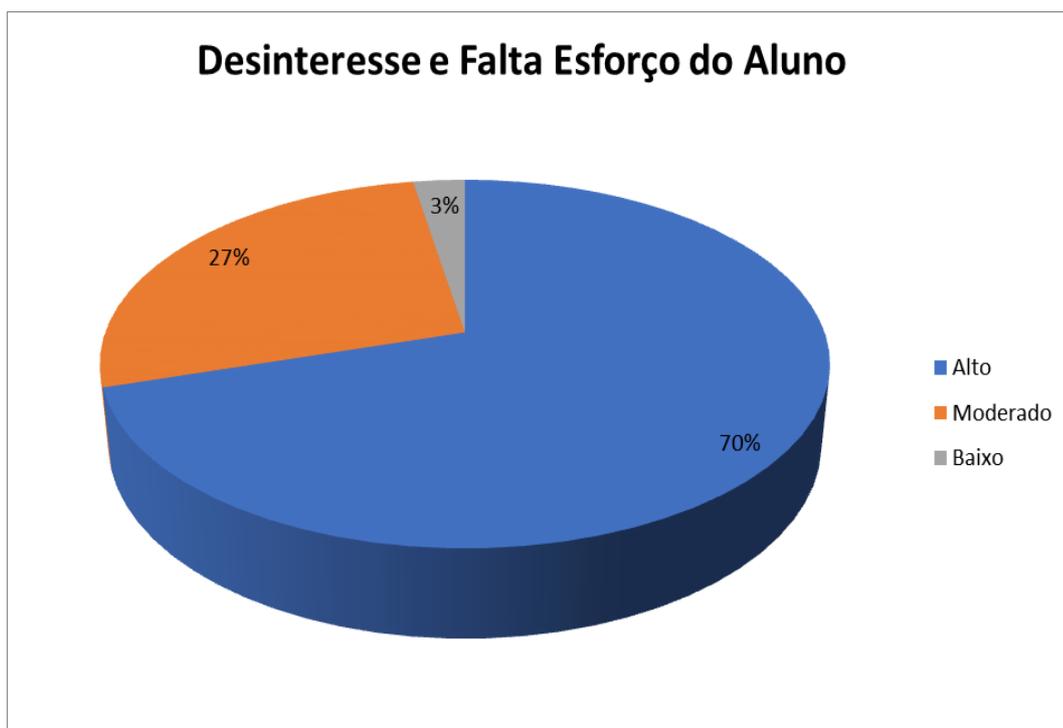
Fonte: Elaborado pela autora (2017)



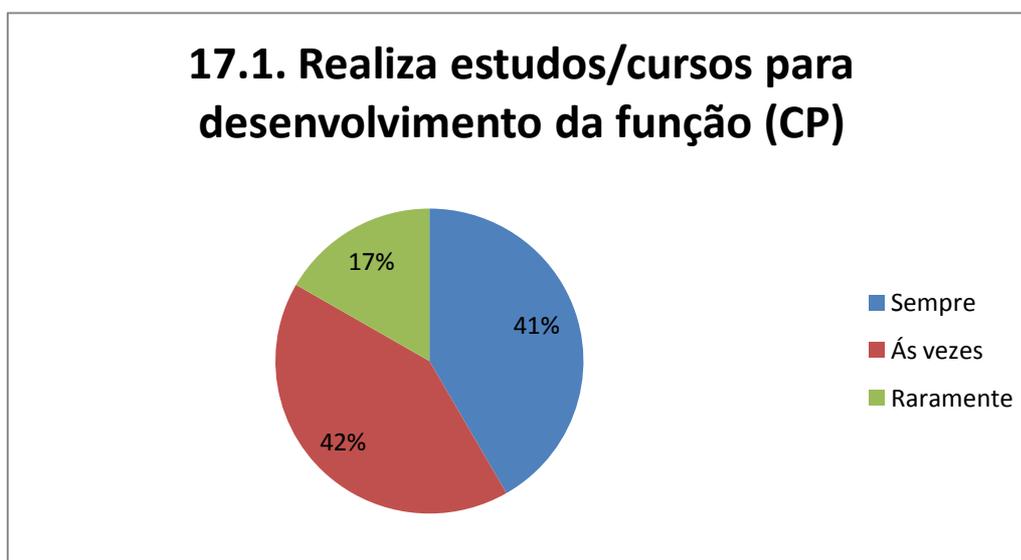
Fonte: Elaborado pela autora (2017)



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

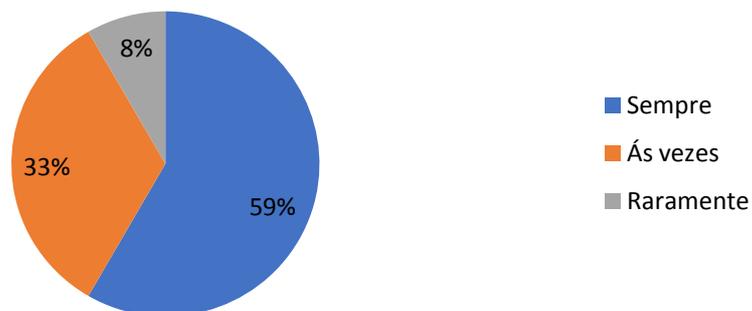


Fonte: Elaborado pela autora (2017)



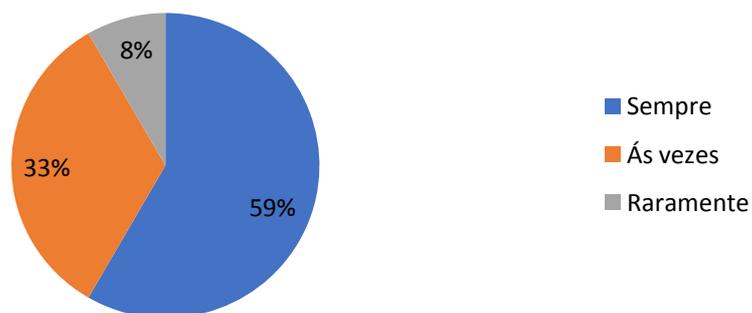
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

17.2. Participa da formação contínua dos professores



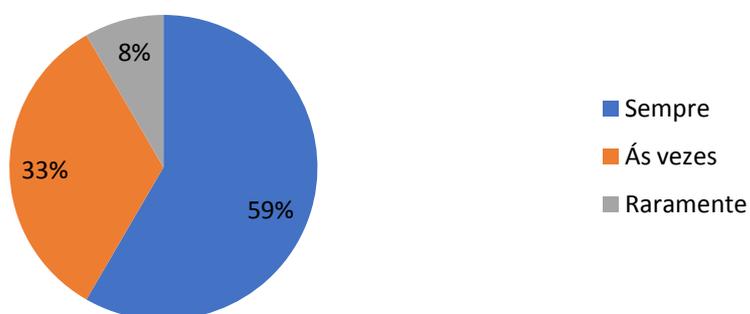
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

17.2. Participa da formação contínua dos professores



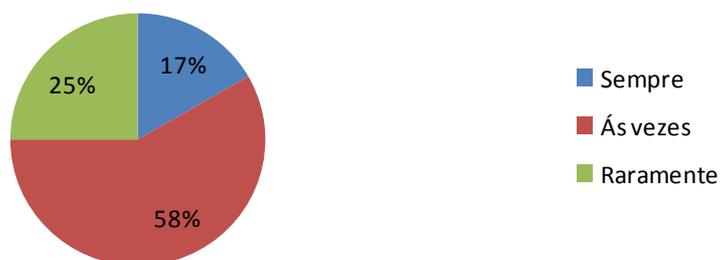
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

17.2. Participa da formação contínua dos professores



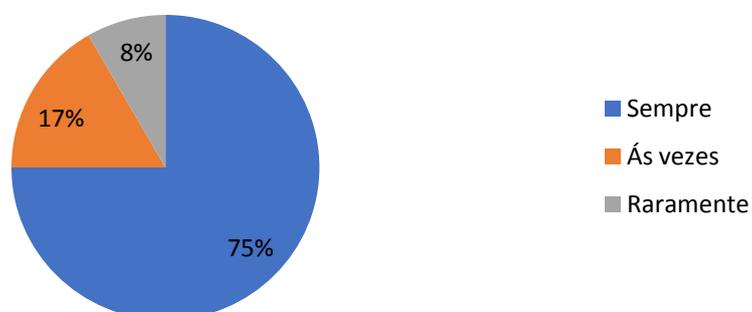
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

17.4. Auxilia os professores na elaboração de aulas e atividades



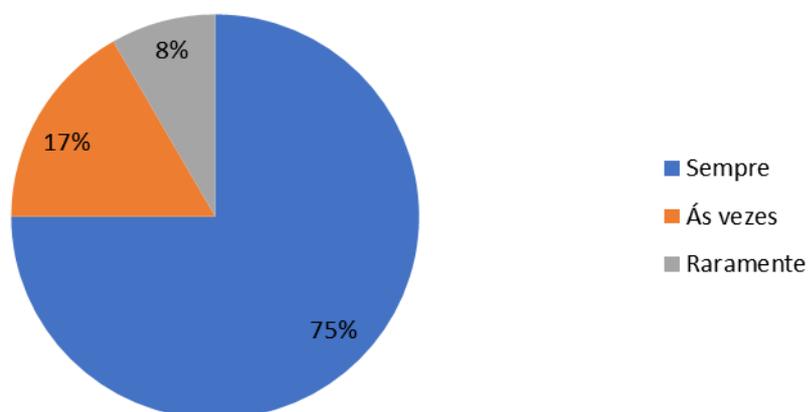
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

17.5. Resolve casos de indisciplina/ conflito dos alunos



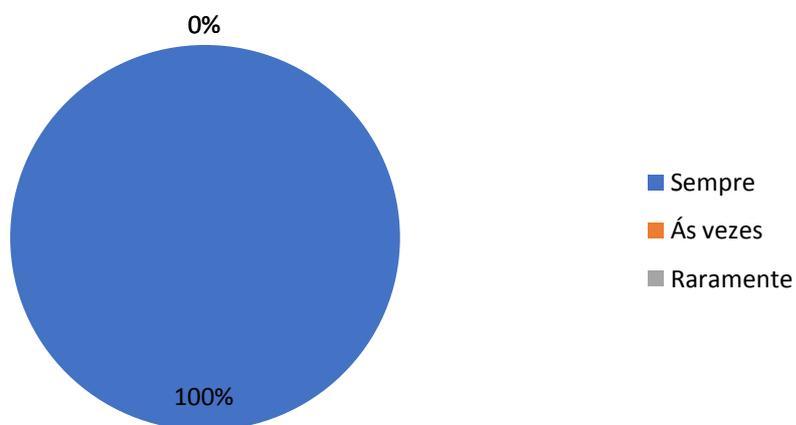
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

17.6. Atende alunos



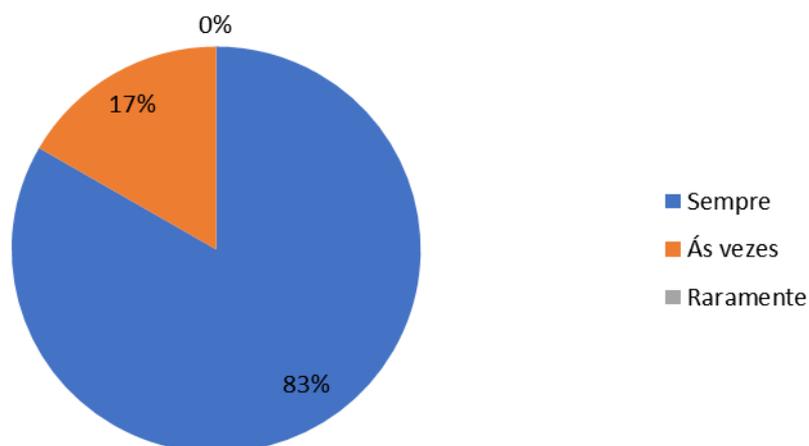
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

17.7. Atende os professores



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

17.8. Atende os pais de alunos



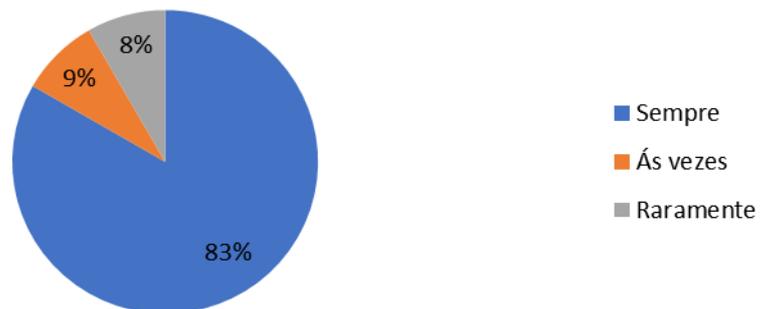
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

17.9. Acompanha/ auxilia o trabalho dos professores/alunos (elaboração de aulas/ atividades/avaliação)



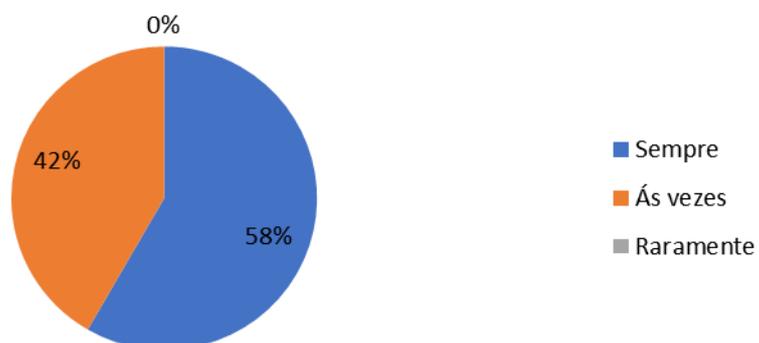
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

17.10. Participa em discussões a respeito do progresso de aprendizagem de determinados alunos



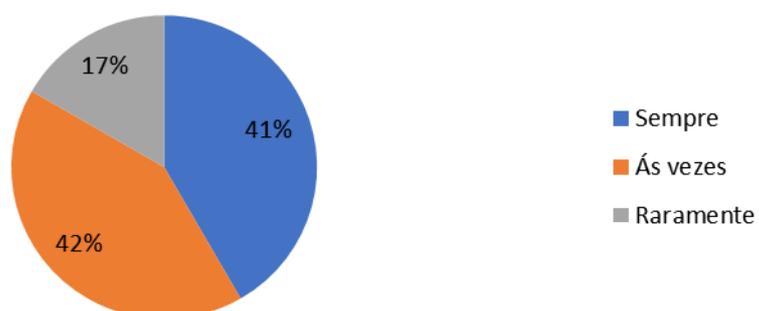
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

17.11. Participa do trabalho de inclusão de alunos com necessidades especiais



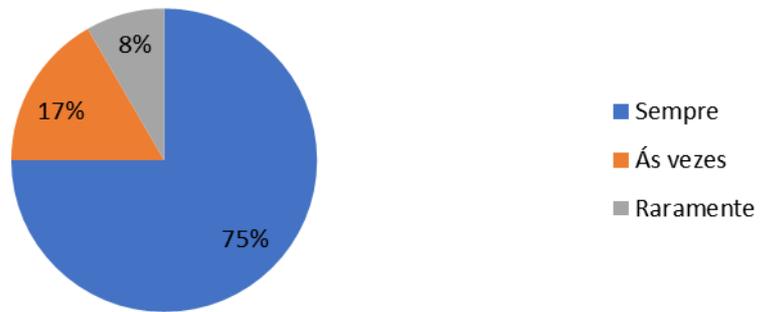
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

17.12. Substitui professores e/ou outros membros da equipe gestora



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

17.13. Acompanha a rotina da escola (entrada, intervalos e saída dos alunos)



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

17.14. Realiza serviços burocráticos relacionados ao trabalho pedagógico (organiza materiais solicitados pelos professores/xerox, livros, e materiais para outras...



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

17.15. Realiza serviços burocráticos relacionados à gestão (verifica diários, semanários, sistema de notas online, etc.)



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

17.16. Realiza serviços burocráticos relacionados às avaliações externas (gráficos, planilhas, relatórios, etc.)



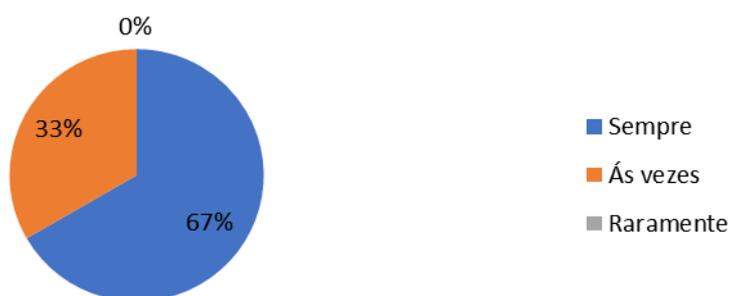
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

**17.17. Participa ativamente de órgãos colegiados
(Reuniões Pedagógicas; Conselho de Classe; Conselho Escolar; APM)**



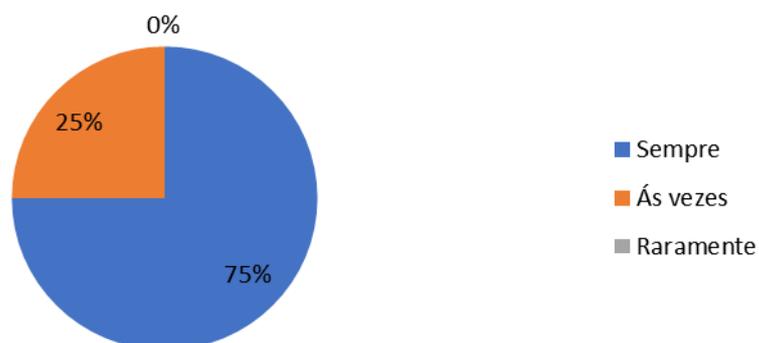
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

**17.18. Organiza e acompanha atividades extracurriculares
(saídas pedagógicas, festas, projetos, mostras, campanhas, etc..)**



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

17.19. Envolve-se na preparação de alunos/professores para as avaliações externas



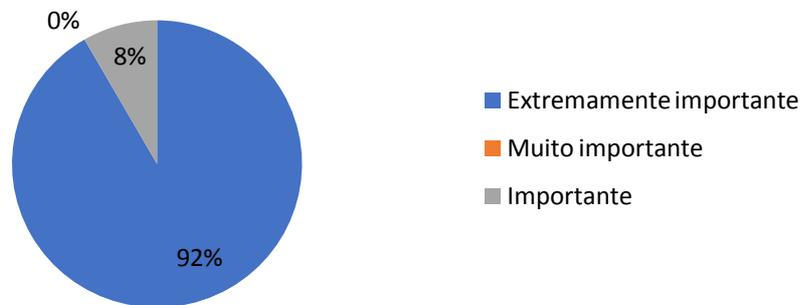
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

17.20. Discussão e análise dos resultados das avaliações externas para reavaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola



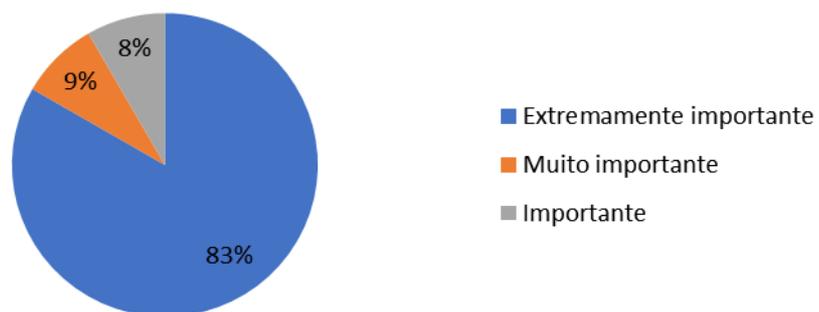
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

18.1. Organização do trabalho pedagógico (planejamento e avaliação)



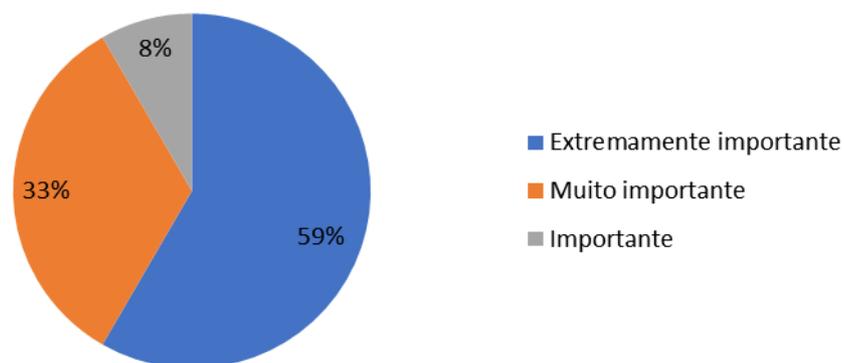
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

18.2. Trabalho Colaborativo (professores/ equipe pedagógica)



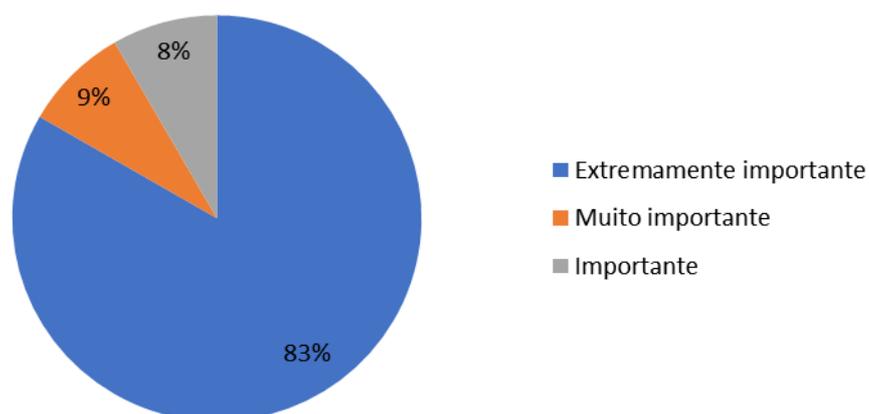
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

18.3. Diálogo como premissa básica (de todos os atores da escola)



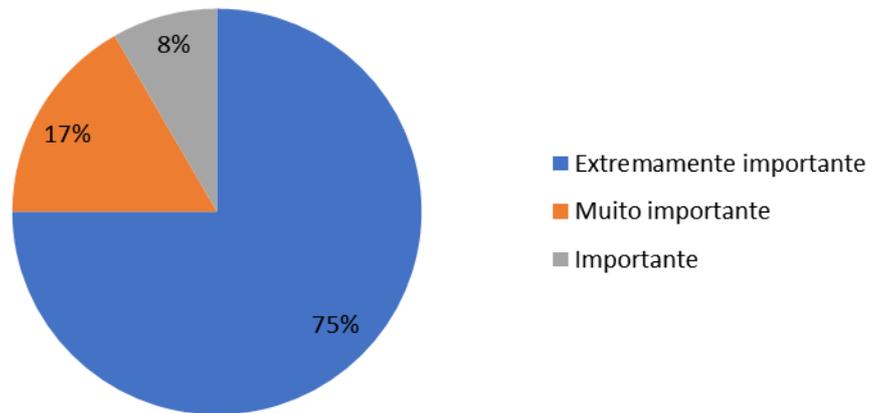
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

18.4. Respeito às diferenças



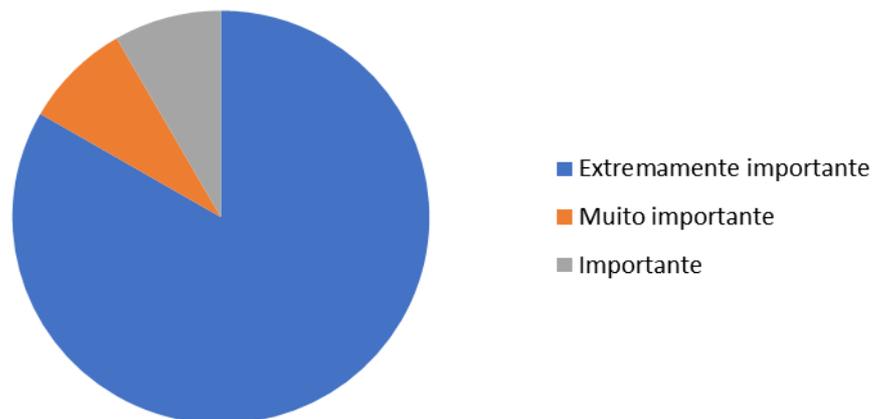
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

18.5. Política de Inclusão Efetiva



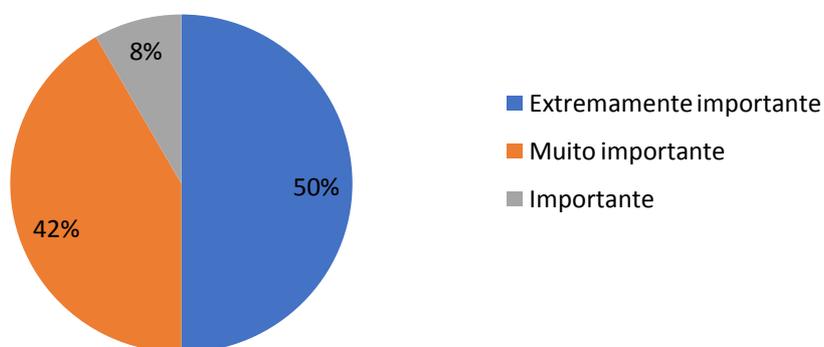
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

18.6. Ambiente Saudável (físico e interpessoal)



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

18.7. Existência de projetos escolares (extracurriculares e interdisciplinares)



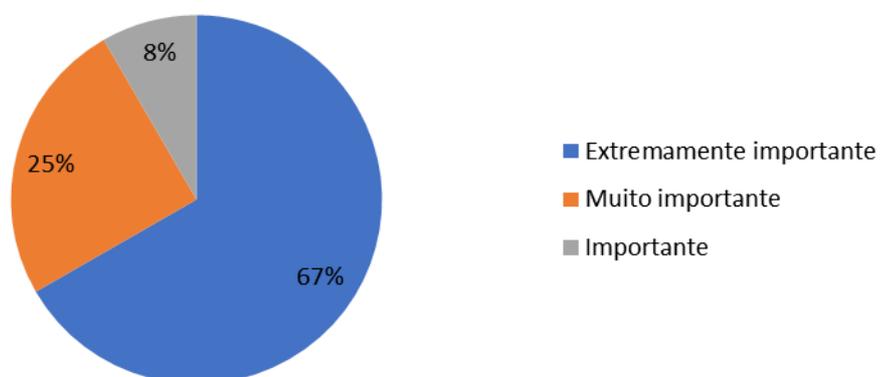
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

18.8. Gestão Democrática (funcionamento efetivo dos Colegiados e Conselhos Escolares)



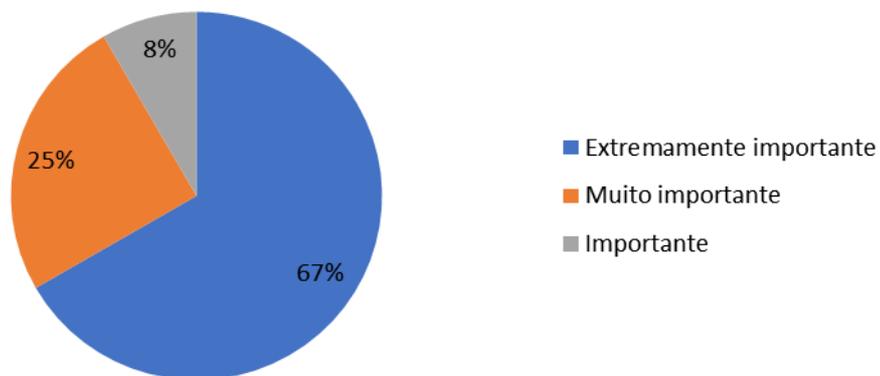
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

18.9. Diálogo escola-família



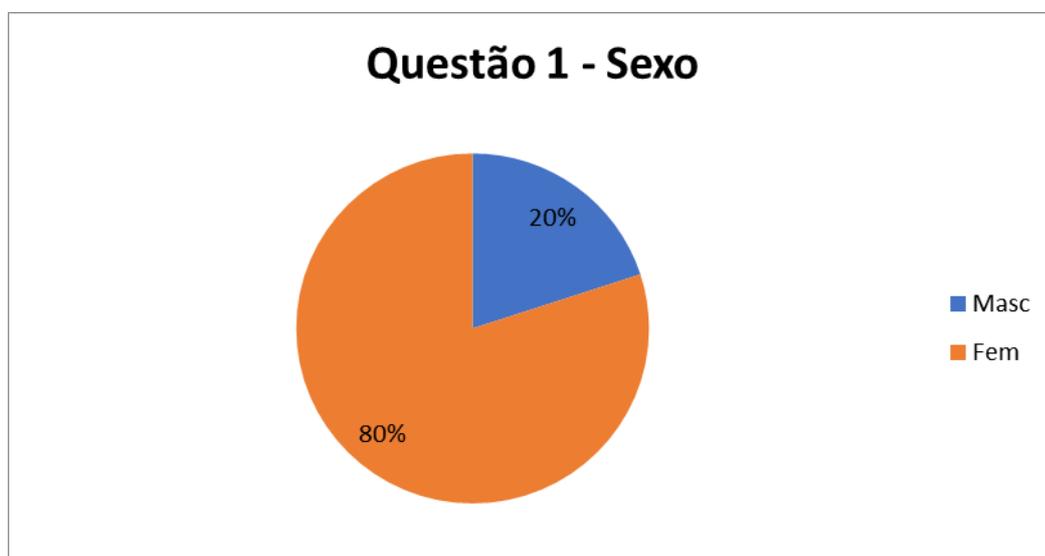
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

18.10. Formação docente

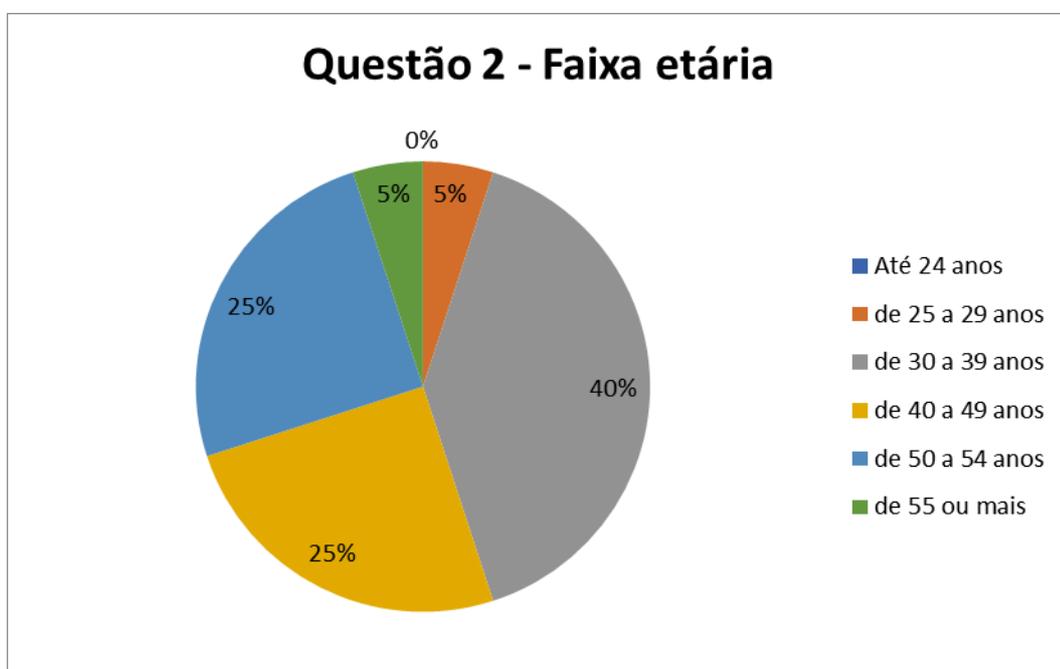


Fonte: Elaborado pela autora (2017)

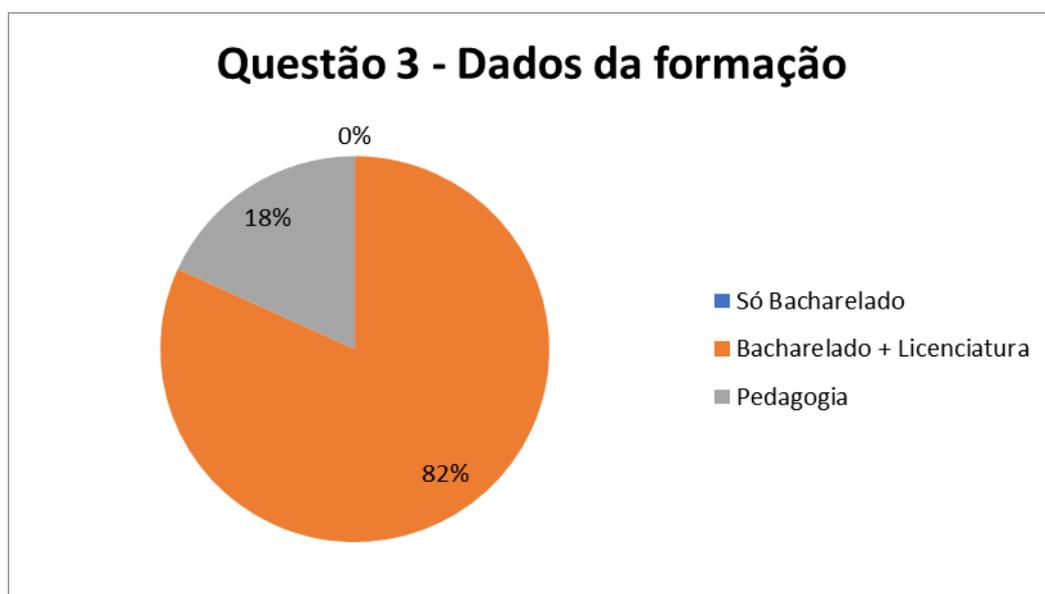
APÊNDICE H – GRÁFICO DO PERFIL DOS PROFESSORES DA ESCOLA PESQUISADA



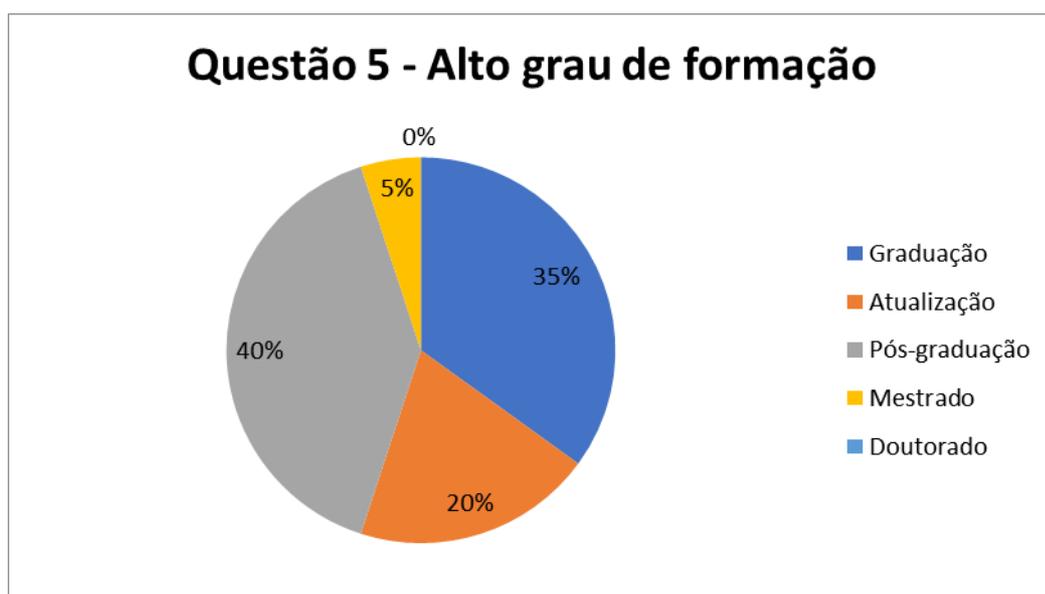
Fonte: Elaborado pela autora (2017)



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

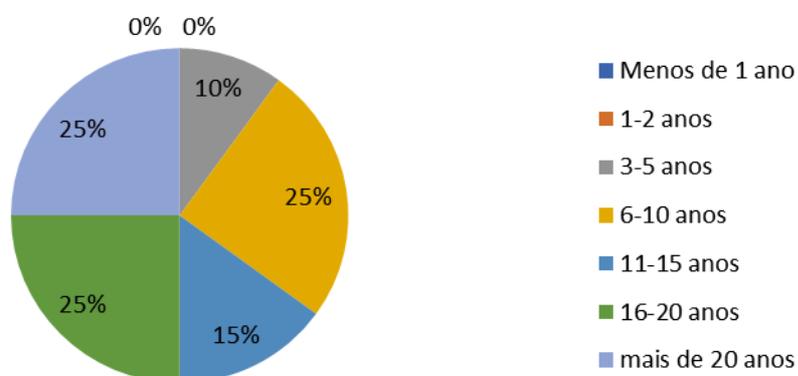


Fonte: Elaborado pela autora (2017)



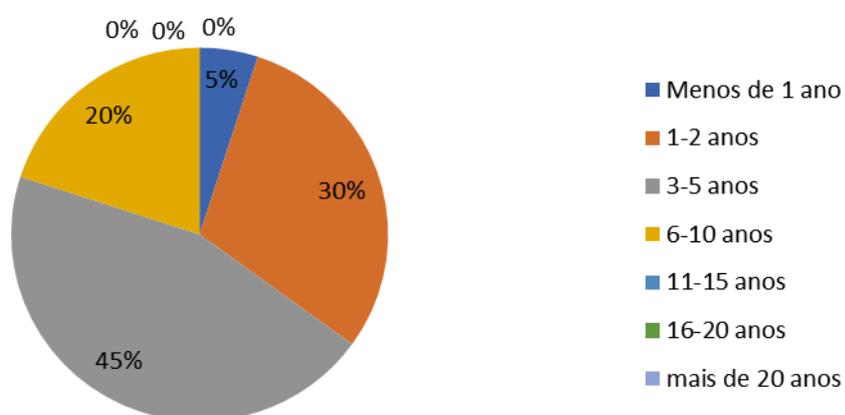
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Questão 12 - Há quanto tempo trabalha como docente?



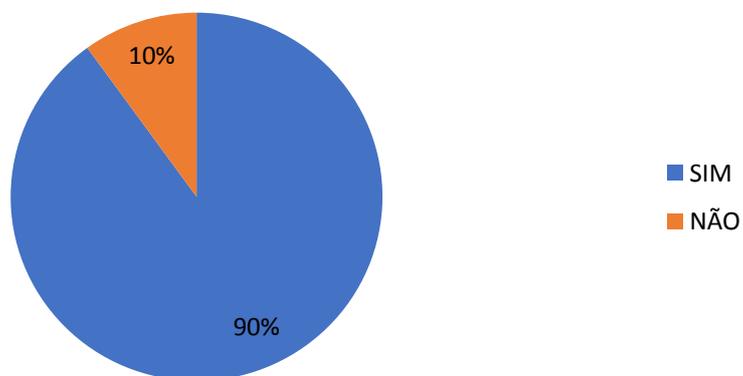
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Questão 13 - Há quantos anos trabalha como docente nesta escola?



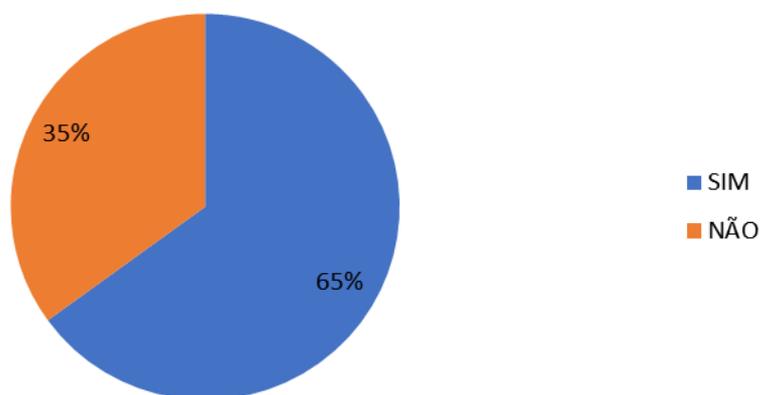
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

19 - Reuniões do Conselho Escolar



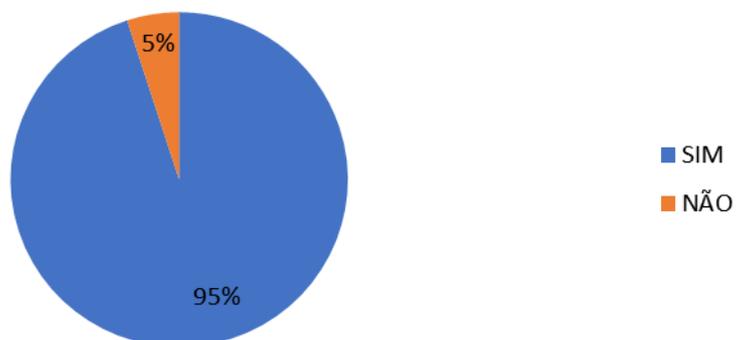
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

19 - Planejamento do currículo escolar



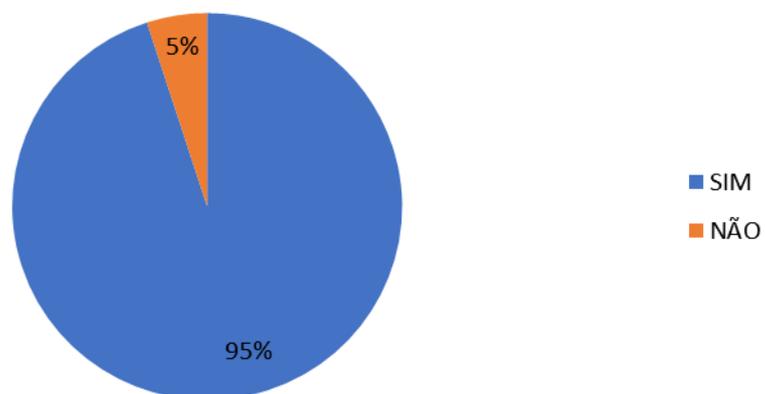
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

19 - Reuniões com colegas da mesma serie

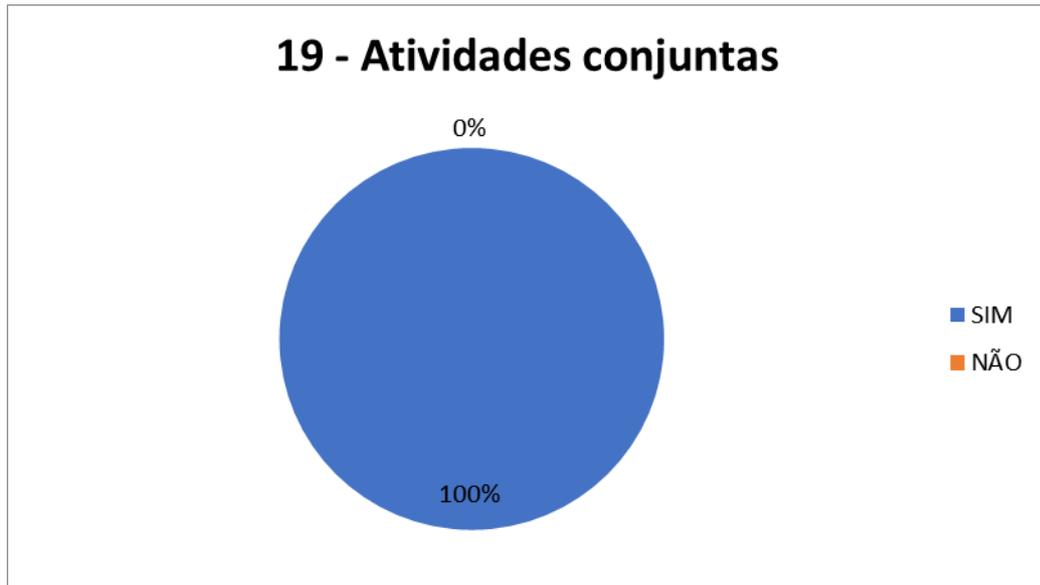


Fonte: Elaborado pela autora (2017)

19 - Troca de materias didáticos



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

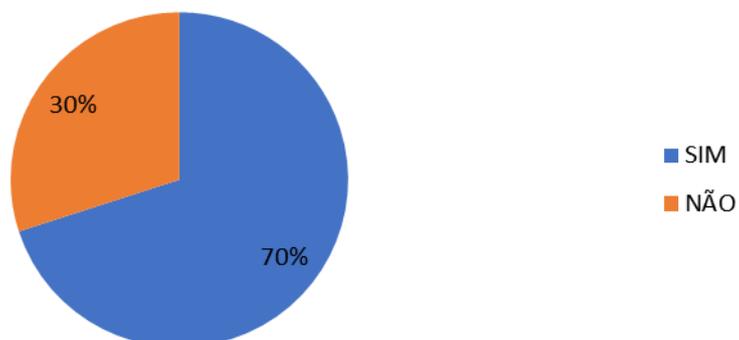


Fonte: Elaborado pela autora (2017)



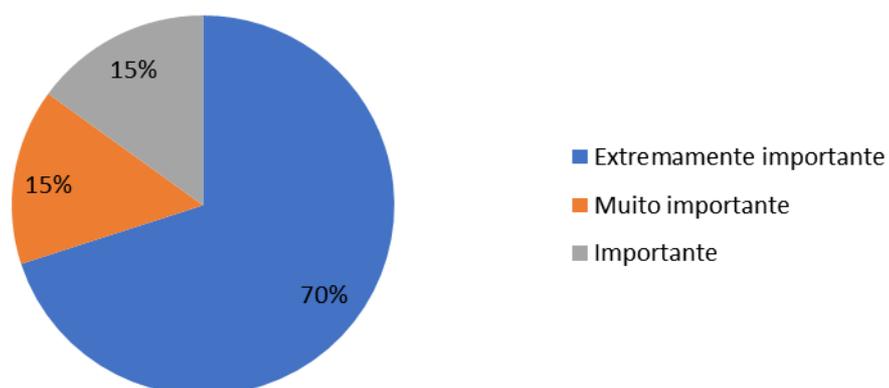
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

19 - Discussões de metas educacionais e resultados

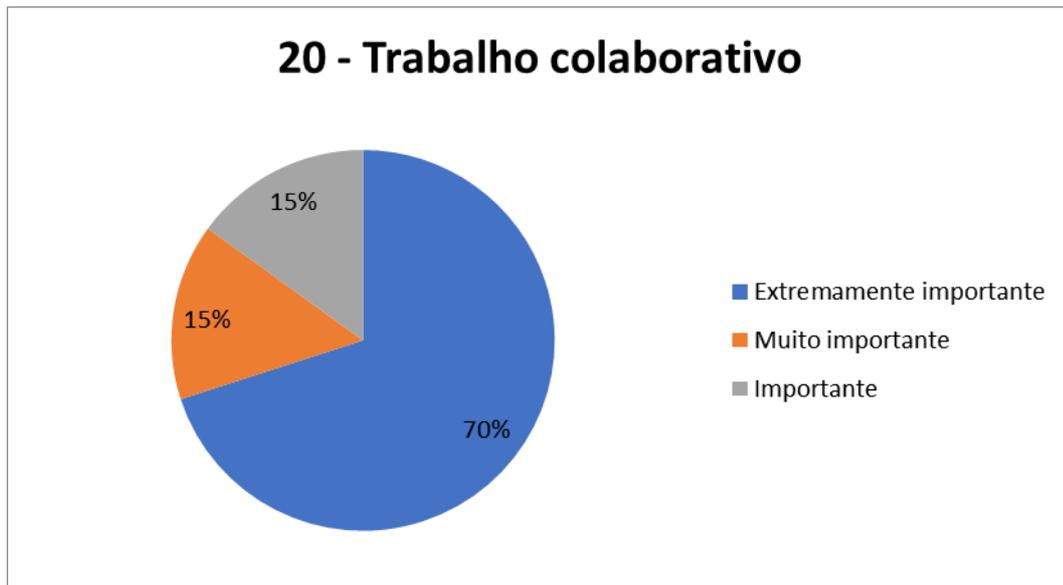


Fonte: Elaborado pela autora (2017)

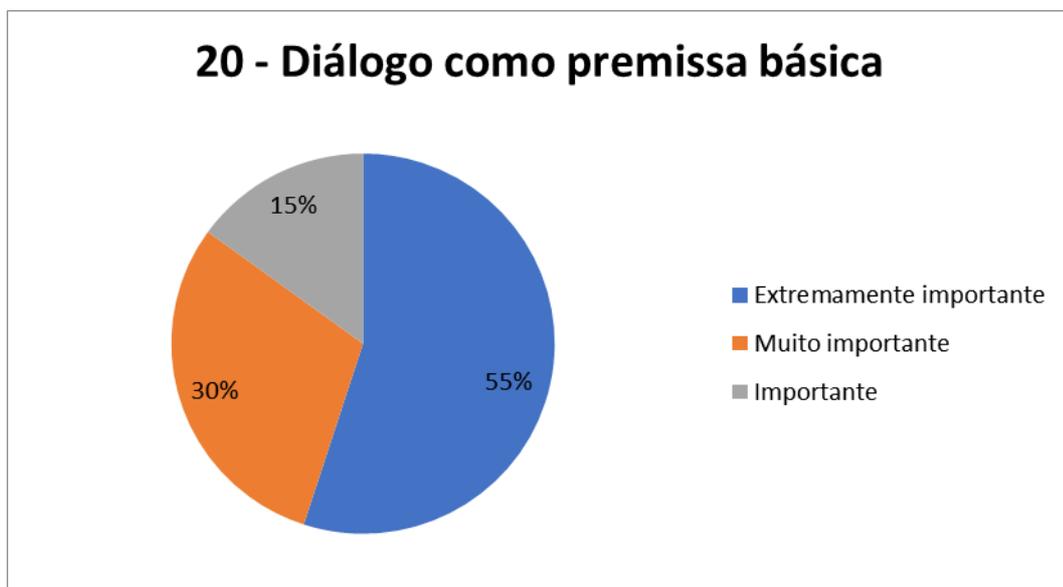
20 - Organização do trabalho pedagógico



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

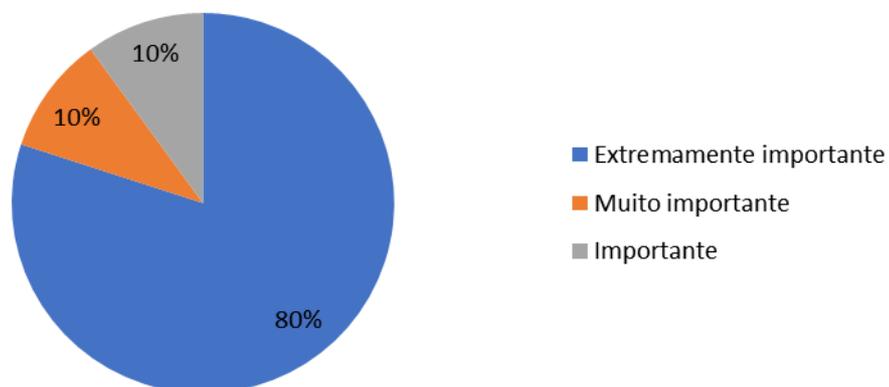


Fonte: Elaborado pela autora (2017)



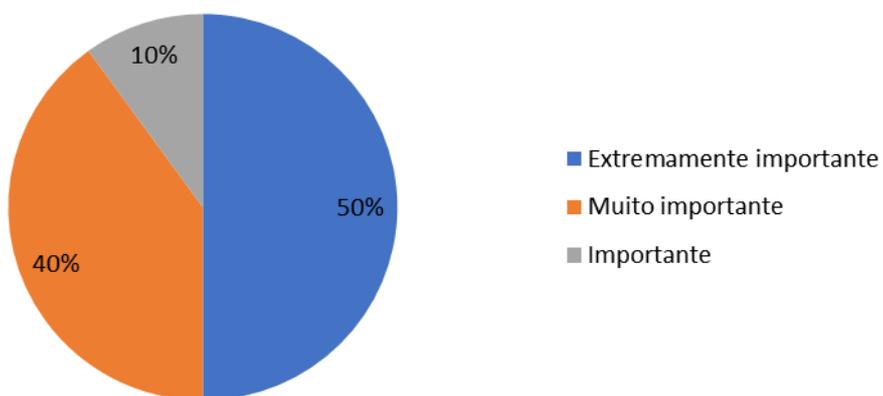
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

20 - Respeito às diferenças

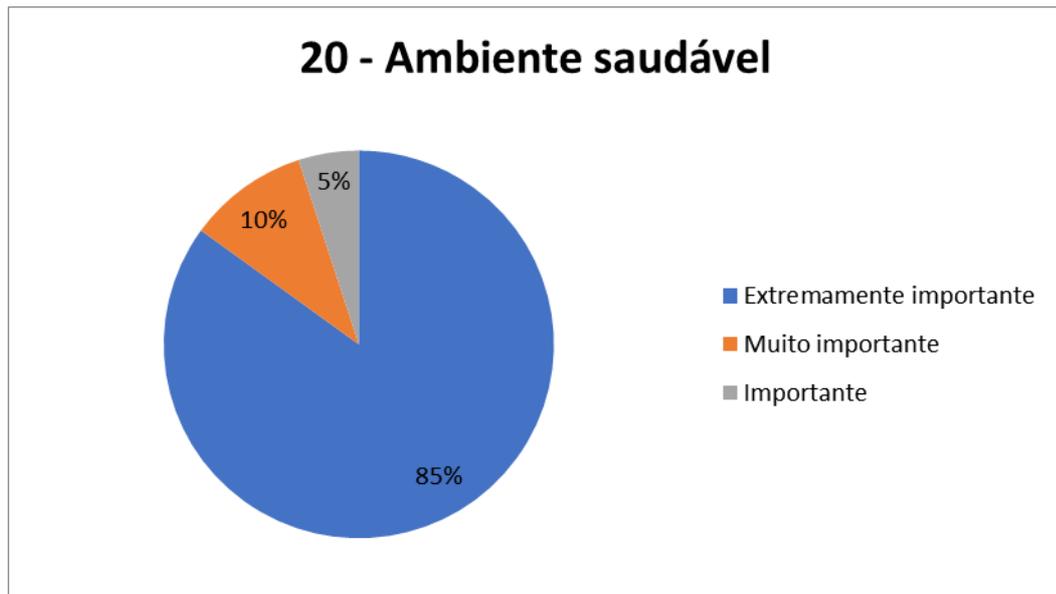


Fonte: Elaborado pela autora (2017)

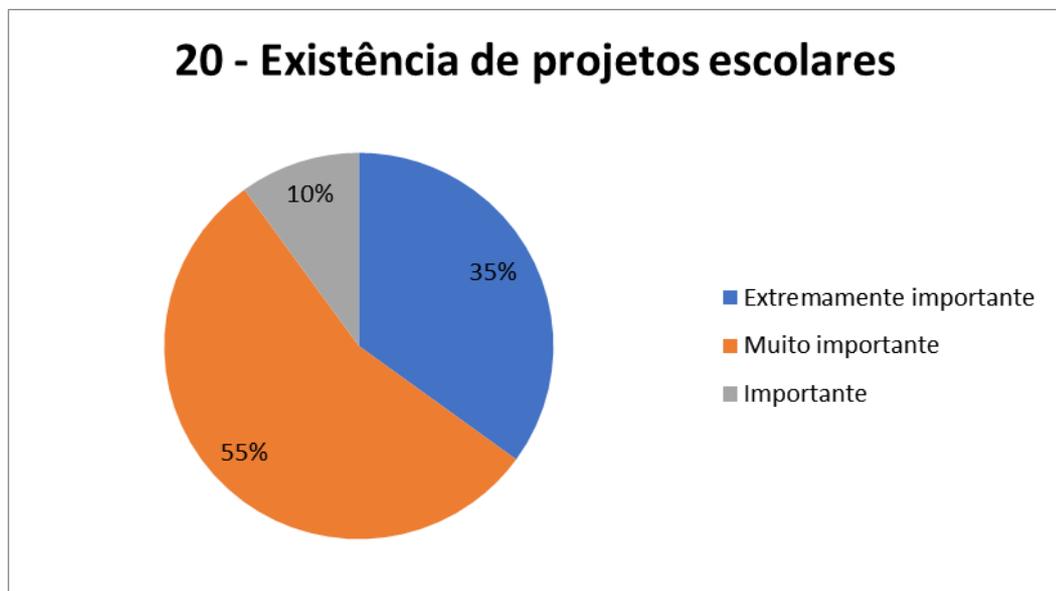
20 - Política de inclusão efetiva



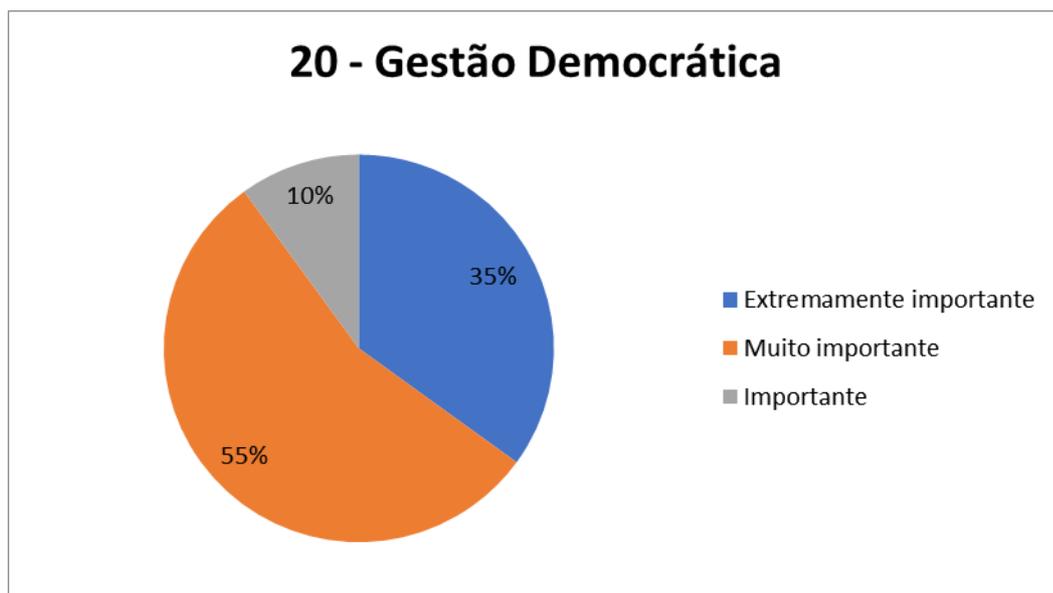
Fonte: Elaborado pela autora (2017)



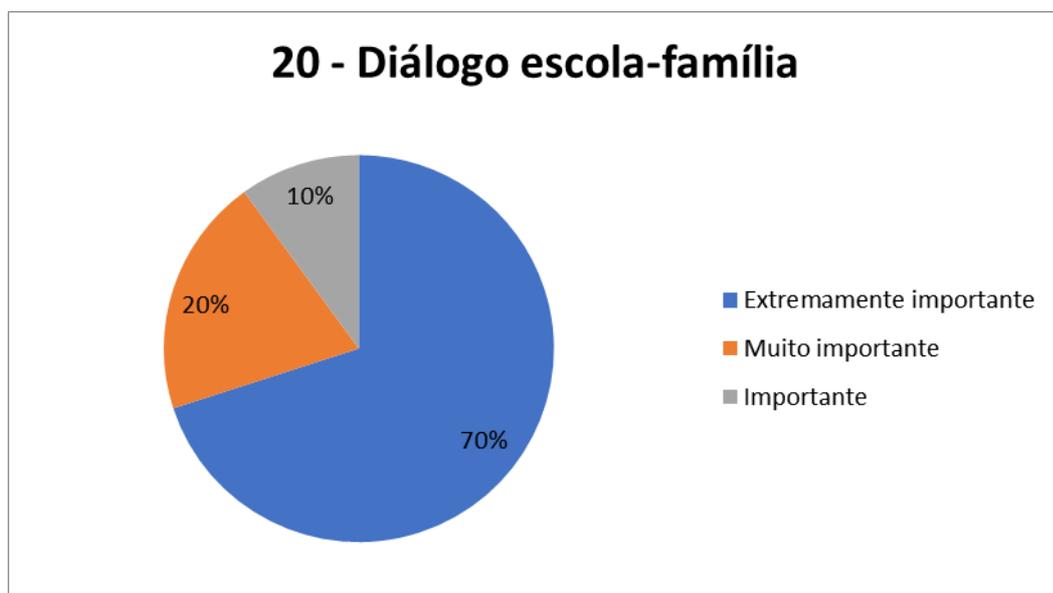
Fonte: Elaborado pela autora (2017)



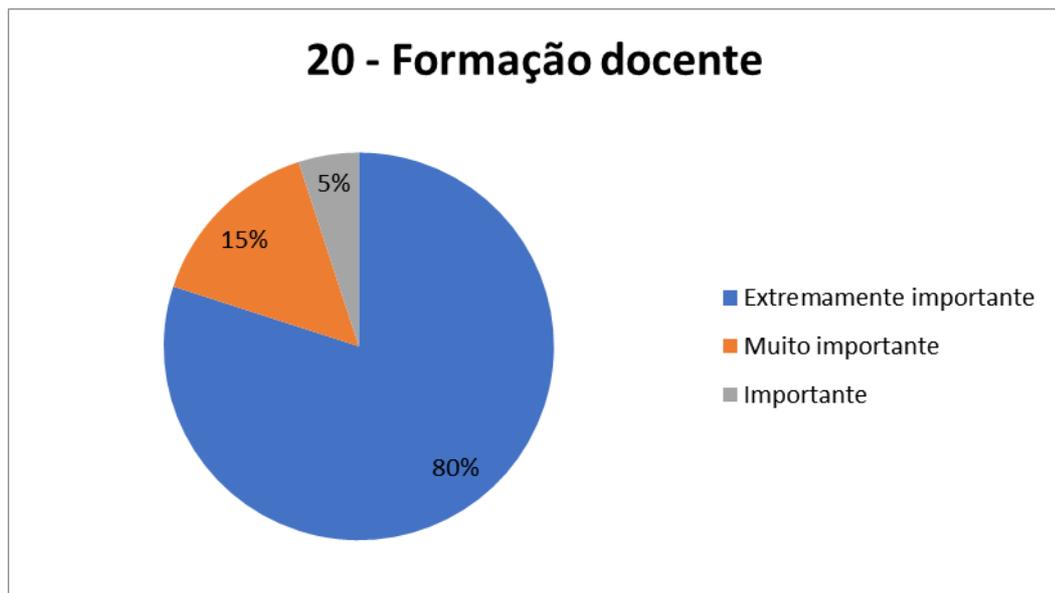
Fonte: Elaborado pela autora (2017)



Fonte: Elaborado pela autora (2017)



Fonte: Elaborado pela autora (2017)



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

APÊNDICE I - PRIMEIRA SESSÃO REFLEXIVA

27.10.16

“EDUCAÇÃO INTEGRAL E QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO”

“Será preciso reconhecer que o educar versa sobre o viver.”

Sanny S. da Rosa
(2010, p.95)

Primeiro encontro entre a pesquisadora, que é também Coordenadora Pedagógica da escola, com as Coordenadoras de Área.

São quatro: Coordenadora de Área 1: Língua Portuguesa e Inglês

Coordenadora de Área 2: História e Geografia

Coordenadora de Área 3: Matemática e Ciências

Coordenadora de Área 4: Educação Física e Arte

4. Acolhimento especial do grupo

5. Objetivos do encontro:

- ✓ Proposta das sessões reflexivas, uma **pesquisa colaborativa**, segundo o entendimento de Ibiapina;
- ✓ Conceito de Qualidade Social da Educação (IDEB e outros aspectos);
- ✓ Conceito de Educação Integral.

6. Atividades

- ✓ Apresentação de **power point** sobre o que é uma **pesquisa colaborativa**, segundo a autora escolhida para orientar a metodologia da pesquisa (15’);
- ✓ Breve relato da pesquisadora, justificando o uso da pesquisa colaborativa como instrumento mais adequado para coletar dados: a finalidade do mestrado profissional é propor encaminhamentos sobre os problemas da escola que viabilizem a sua aplicação.

Para tanto, as sugestões de quem atua na escola, no caso as Coordenadoras de Área, são fundamentais para que o produto final proposto pela pesquisadora seja próximo do cotidiano escolar, passível de aplicação, sem esquecer-se da fundamentação teórica que alicerça o trabalho, ao mesmo tempo em que se pauta na prática pedagógica (15’).

O **tema** das nossas reflexões consiste na **Educação Integral**, associada em cada encontro com outros aspectos: qualidade social da educação no primeiro encontro; formação de valores no segundo encontro; as competências do educador no terceiro e, finalmente, no último encontro, a prática pedagógica.

- ✓ **Vídeo de Sensibilização: Arroyo – conceito de Educação Integral (5’);**
- ✓ **Leitura: excerto do prefácio do livro “Imagens Quebradas”-Arroyo (5’);**
- ✓ **Leitura compartilhada: trechos do artigo: O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. ARROYO (15’).**
- ✓ **Reflexões** sobre o tema, pautadas no conhecimento das Coordenadoras de Área, o vídeo e o artigo; buscando entender como acontece/ou não uma abordagem voltada para a Educação Integral na unidade escolar **(20’)**.
- ✓ Após reflexões coletivas, responder a reflexão intrapessoal **(15’)**.

Referencial Teórico

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____, “O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver”. [In]: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espacos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, 504p.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.136 p.

APÊNDICE J - REFLEXÕES PÓS-SESSÃO

Primeira sessão reflexiva - 27.10.16

“Educação integral e qualidade social da educação”

COORDENADORA DA ÁREA DE: _____

1. Depois das nossas reflexões, o que você entende por qualidade (social) da Educação?

2. Quais ações ou abordagens na escola podem contribuir para a melhoria da qualidade na Educação?

3. O que você entendia por Educação Integral antes do encontro de hoje mudou?

Se positivo, descreva o que ficou de mais importante no seu entendimento:

4. A escola que temos hoje favorece a noção de uma Educação Integral dos alunos?

Como o Coordenador de Área pode contribuir junto aos professores para uma abordagem voltada para a Educação Integral? (que aspectos podem ser contemplados para este fim).

APÊNDICE K - SEGUNDA SESSÃO REFLEXIVA

Segunda sessão reflexiva – 10.11.16

“EDUCAÇÃO INTEGRAL E A FORMAÇÃO DE VALORES”

“É curto o tempo, é longa a arte”

Goethe

(Fausto, 1889, pg. 86)

Segundo encontro entre a pesquisadora, que é também Coordenadora Pedagógica da escola, com as Coordenadoras de Área.

São quatro: Coordenadora de Área 1: Língua Portuguesa e Inglês

Coordenadora de Área 2: História e Geografia

Coordenadora de Área 3: Matemática e Ciências

Coordenadora de Área 4: Educação Física e Arte

1. Acolhimento especial do grupo

2. Objetivos do encontro:

- ✓ A importância da formação de valores na visão da Educação Integral;
- ✓ Qualidade na Educação: índice externo e outros fatores.

3. Atividades

- ✓ Breve retomada do encontro anterior – lembrar o conceito de Pesquisa Colaborativa e Educação Integral, bem como nossas reflexões sobre o fato dela acontecer ou não na unidade escolar (10”);
- ✓ Vídeo de sensibilização: curta “Cordas” (10’);
- ✓ Pergunta: Quais sentimentos/sensações surgiram durante o filme?
Construção de um painel na lousa com as palavras que forem surgindo, ao final, articular o que surgiu dando significado aos valores sociais (10’);
- ✓ Reflexão sobre quem é a personagem Maria, que será professora na idade adulta (10’);
- ✓ Leitura individual do texto do Brandão – destacar no trecho lido, o que foi mais significativo, para em seguida, compartilhar com o grupo, a distribuição dos trechos foi aleatória (10’);

Os excertos selecionados são:

1. p. 46 e 47 - Porque isto, escrito desta maneira;
2. p. 54 e 55 - Viver o saber como diálogo e partilha;

3. p. 58 e 59 - Uma Educação para formar pessoas criadoras de um novo mundo humanizado;
4. p. 62 a 63 - A que pode, no concreto do cotidiano, destinar-se a Educação.
- ✓ Compartilhar com o grupo o que destacou (10’);
 - ✓ Entrelaçar o texto e o curta na construção de valores e a Educação Integral (10’);
 - ✓ Provocação: o que é qualidade na Educação, pautada nos resultados da escola no IDEB (melhor do município) e a relação com o contexto analisado até agora focando a Educação Integral (10’);
 - ✓ Responder as questões envolvendo o tema acima (10’).

Referencial Teórico

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “O outro ao meu lado”. [In]: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

CORDAS. [Dublado] DVDRip 720p 5.1. Curta Matragem. Direção de: Pedro Solis Garcia. Produção de: Nicolás Matji. Espanha. Lançamento 26 nov 2013. Dublado by Yuri Andrade, 10min51”, Disponível em: [\[https://drive.google.com/file/d/0B6jfMRS7mHG6eDhpVU9EdnNrOGs/view\]](https://drive.google.com/file/d/0B6jfMRS7mHG6eDhpVU9EdnNrOGs/view); acesso em 10 nov 2016.

APÊNDICE L - REFLEXÕES PÓS-SESSÃO

Segunda sessão reflexiva - 10.11.16

“Educação integral e formação de valores”

COORDENADORA DA ÁREA DE: _____

1. A partir das nossas conversas e do que foi colocado como teoria para uma Educação Integral, o que mais se destacou pra você?

2. Como abordar / sensibilizar o que você acredita ser importante numa Educação Integral com os professores da escola?

APÊNDICE M - TERCEIRA SESSÃO REFLEXIVA

Terceira sessão reflexiva – 01.12.16

EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS DIMENSÕES DAS COMPETÊNCIAS DO EDUCADOR

“Em nossas reuniões de professores, que são a alma de todo o ensino, falamos com cuidado justamente das características individuais das diferentes crianças, de forma que o ato de olhar para essas individualidades constitua o essencial do que o próprio professor aprende no decorrer das reuniões pedagógicas. Através disso, o professor se aperfeiçoa.”

Rudolf Steiner (2005, p.63, GA311)

Terceiro encontro entre a pesquisadora, que é também Coordenadora Pedagógica da escola, com as Coordenadoras de Área.

São quatro: Coordenadora de Área 1: Língua Portuguesa e Inglês

Coordenadora de Área 2: História e Geografia

Coordenadora de Área 3: Matemática e Ciências

Coordenadora de Área 4: Educação Física e Arte

1. Acolhimento especial do grupo

2. Objetivos do encontro:

- ✓ Retomada dos encontros anteriores: revisitando pesquisa colaborativa, educação integral e valores;
- ✓ Reflexões sobre o texto da Rios.

3. Atividades

- ✓ Retomada dos encontros anteriores (15’);
- ✓ Leitura compartilhada do texto da Rios (20’);
- ✓ Produção em Canson individual (utilizando: desenhos, recortes, entre outros).
Cada coordenadora realiza a atividade escolhendo uma das dimensões da competência do professor (técnica, política, estética e ética) para representá-la, conforme seu entendimento e criatividade (20’);
- ✓ Exposição e reflexão sobre o texto apresentando as atividades (20’);
- ✓ Responder a reflexão intrapessoal (15’);

Referencial Teórico

RIOS, Terezinha Azerêdo. “As dimensões da competência do educador (carta a uma amiga professora)”. [In]: PAROLIN, Isabel Cristina Hierro (Org.). **Sou professor: a formação do professor formador**. Curitiba: Positivo, 2009.

APÊNDICE N - REFLEXÕES PÓS-SESSÃO

“Educação integral e as dimensões das competências do educador”

COORDENADORA DA ÁREA DE: _____

1. Das quatro dimensões da competência do educador: técnica, estética, política e ética, quando o foco é a Educação Integral, com qual delas você mais se identifica? Justifique:

2. Quais medidas a escola pode tomar para ajudar na atuação do coordenador de área a estimular os professores no que tange a Educação Integral?

3. O que marcou o encontro de hoje em três palavras-chave:

APÊNDICE O - QUARTA SESSÃO
Quarta sessão reflexiva – 08.12.16
“EDUCAÇÃO INTEGRAL E A VIVÊNCIA PEDAGÓGICA”

“Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano.”

Paulo Freire
(2001, p.96)

Quarto encontro entre a pesquisadora, que é também Coordenadora Pedagógica da escola, com as Coordenadoras de Área.

São quatro: Coordenadora de Área 1: Língua Portuguesa e Inglês

Coordenadora de Área 2: História e Geografia

Coordenadora de Área 3: Matemática e Ciências

Coordenadora de Área 4: Educação Física e Arte

1. Acolhimento especial do grupo

2. Objetivos do encontro:

- ✓ reflexões sobre excerto (experiência pedagógica) de Rosa.
- ✓ Registros sobre sugestões de ações a serem trabalhadas com os professores visando a educação integral dos alunos.

3. Atividades

- ✓ Ouvir uma música clássica: “concerto número um” das *Quatro Estações* de Antonio Vivaldi (10’);
- ✓ Lembrar os conceitos trabalhados nos encontros anteriores (5’);
- ✓ Leitura compartilhada do excerto de Rosa (20’);
- ✓ Colóquio sobre o texto e a música, compartilhar as lembranças de experiências vividas pelas participantes que desejarem (20’);
- ✓ Responder à reflexão intrapessoal, articular as sínteses anteriores e a partir destas sínteses, as participantes registram propostas de ação a serem trabalhadas com os professores tendo em vista a educação integral dos alunos (25’);
- ✓ Registrar um breve relato sobre o que mais marcou nas quatro sessões (10’).

Referencial Teórico

ROSA, Sanny S. da. “Uma experiência de sala de aula”. [In]: **Brincar, Conhecer, Ensinar**. São Paulo: Editora, 5. ed. 2010.

VIVALDI, Antonio. “concerto número um”- *Quatro Estações*

APÊNDICE P - REFLEXÕES PÓS-SESSÃO

Quarta sessão reflexiva - 08.12.16

“Educação integral e vivências pedagógicas”

COORDENADORA DA ÁREA DE: _____

Fazendo uma síntese dos assuntos abordados nas quatro sessões, descreva propostas de ação(ões) que você acredita que possam ser trabalhadas com os professores, tendo em vista a Educação Integral dos alunos.

Lembrando as sessões reflexivas:

1ª sessão: Educação Integral e a Qualidade Social da Educação;

2ª sessão: Educação Integral e a formação de valores;

3ª sessão: Educação Integral e as dimensões das competências do educador;

4ª sessão: Educação Integral e vivências pedagógicas.

Faça um relato sobre o que mais marcou nossos quatro encontros.

Muito Obrigada!

APÊNDICE Q - Pré-indicadores

PRÉ – INDICADORES

A qualidade é quando **todas as áreas se conversam** e todo mundo vai junto. (SR-01)

A gente é uma sociedade, a gente é um conjunto, **a gente é um grupo**. (SR-01)

Agora, se o aluno entende que todo mundo ali está falando a mesma língua, ele fala: opa, como que aquele ali sabe, esse daqui sabe, aquele ali sabe?

Quer dizer que eles se conversam. (SR-01)

Existem alguns indivíduos da escola que trabalham a carreira deles, a aula deles o que se propuseram a fazer aquele ano. **Eles não olham o todo**. (SR-01)

Assim como tem aqueles que entram e trabalham com o grupo **e contribuem com o grupo**. (SR-01)

O que sinto muito é que, assim, a grande **maioria dos professores hoje não trabalha (o amor)**. (SR-01)

Você ter essa **empatia**, a simpatia, você trazer esse aluno para o seu lado, você consegue tudo. (SR-01)

Tentarem **motivar os alunos de outra forma, não só no conteúdo**.

O conteúdo para mim é indiferente.

Mas eu acredito nisso que a J. falou também, que assim, nós temos aqueles que trabalham a **afetividade**, que nem ela falou, o amor na sala, você trazer o aluno. (SR-01)

Qualquer situação em que haja **harmonia** vai... a aula vai sair melhor se você tem essa **troca entre você e o aluno**. (SR-01)

Integral é o que? É tempo? Não, não de tempo. E entendo de **qualidade**, porque para mim, ao meu entendimento, há uma **grande diferença de uma escola integral e uma educação integral**. (SR-01)

Eu entendo como uma **educação integral aquela que engloba todos os aspectos**. (SR-01)

Questões de instalação da escola. Por exemplo, em questões de **materiais** para você **desenvolver uma atividade diferenciada**. (SR-01)

Uma escola integral, uma **educação integral**, é você **englobar todas as áreas**, não só o português, a matemática, mas o que é que a gente usa aqui fora? É a **ética**? O que é que a gente usa aqui fora? É a **socialização**? E a gente tem que **aprender isso na escola**, começando pela escola.

Porque a grande **sociedade que eles têm o primeiro contato é a escola**, tirando a casa ...

A gente tem que **educar para a vida**. (SR-01)

Ouvir também, porque eu não sei se é esse aluno que eu trabalho, mas os **alunos pensam**. E pensam, na grande maioria, às vezes também diferente da gente ...

Eles são **alunos que têm opinião**. Então, **o professor tem que ouvir** isso, e aí sim você vai **formar um ensino integral**. (SR-01)

E o saber deles tem grande importância e você não pode menosprezar isso. (SR-01)

... desvalorizar o pensamento dele, ele vai ser um cidadão que ele, às vezes, não vai querer mais falar. E não é isso que a gente quer. **A gente quer cidadão que pense, para mudar**. (SR-01)

Eles são críticos, eles pensam, mas eles **não sabem se colocar**. Ou seja, **se portar perante a sociedade**. (SR-01)

Simultaneamente com o **trabalho, também que seja feito em casa**. (SR-01)

Só que eu acredito assim, para que o ser humano possa viver, ele tem que **saber viver**. Para que ele saiba viver, o viver bem – cada um da sua forma mas o viver bem, **é aonde começa os meus direitos e começa o do outro**. (SR-01)

Da educação, do respeito da ética. Que independente do que seja – eu estou no fundamental um, independente do que seja, **eu vou usar isso para minha vida inteira**. (SR-01)

A escola favorece a Educação Integral? Na minha opinião, **não**. Porque tudo para mim tem que ter um começo, um meio e um fim. Então, não adianta nada eu pensar no mês, em dois meses, no trimestre.

Eu tenho que pensar isso no todo. Então, para o negócio funcionar tem que **ser implantado lá no início do ano, ter toda uma estrutura, e caminhar junto com o ano e ter o seu fim ao término do ano letivo**. E não simplesmente lançar como se fosse um evento. Essas coisas **não são um evento**. Elas têm que perpetuar o ano todo, todos os anos. Não é uma coisa esporádica, não pode ser. Então, ao meu ver, não. A gente não caminha para isso. A gente está muito longe disso. (SR-01)

Vamos pensar assim, numa unidade. Vamos pensar numa aula de dança, numa aula de música, você precisa ter um espaço para isso. Você precisa ter o espelho para que ele se veja aonde ele está se colocando, qual é o espaço, onde que eu ocupo, quem eu sou, o que meu corpo está fazendo, quem é o outro? Então, assim, não é simplesmente, “vamos fazer uma aula de dança”. Existem muitos objetivos além aula de dança. Então, é essa visão, a gente não tem essa estrutura. (SR-01)

Então assim, não adianta a gente idealizar alguma coisa no micro, eu tenho que pensar no macro, porque senão a gente acha que o projeto não teve função, e não por vezes por conta projeto, sim por conta do tempo de dar resposta. (SR-01)

Mas eu já, eu já sou assim, **eu acho que tudo tem começar no micro,** porque você nunca vai atingir o macro ... (SR-01)

Assim, eu só, **eu e mais alguns professores ouvem até que eles brigaram com namorado, discussões de namorado, vamos lá conversar,** vamos resolver, vamos centralizar, mas nem isso não é, teria que ter um grupo diferente de professores, um grupo todos voltados a trabalhar esse social. (SR-01)

É, em vez de **ressaltar os pontos positivos [do aluno],** que é aquele velho ditado, você faz cem coisas boas, você faz uma coisa ruim, você é lembrado pelo lado negativo ... (SR-01)

Se vai dar certo, eu vou fazer, se aquele colega não está comprando a minha ideia, bom, que pena, eu vou fazer, quem sabe ele olha e se sensibiliza? Era o que eu fazia, e que eu tenho que fazer até hoje, tem hora que eu consigo, tem hora que não, tem hora que eu quebro a cara, tem hora que dá muito certo. (SR-01)

Então, assim, às vezes você tem que relevar, você releva tudo isso e faz, **porque ficar esperando todo o coletivo concordar com você não vai rolar,** eu acho muito difícil, somos todos indivíduos, e cada um com uma formação, **cada um com uma história, nossa, assim como os alunos nós temos a nossa bagagem,** e tem colega que não vai concordar ... (SR-01)

A professora com olhar diferente. Ela foi, ela era uma criança com um olhar diferente da situação e se tornou uma professora. (SR-02)

É, e foge um pouco do seu planejamento, porque é o que você sente, no momento, que às vezes precisa ser passado. Quantas vezes **a gente planeja algo e chega na hora H, você sente de outra necessidade** ou você sente a outra necessidade. (SR-02)

E eu sempre falei para os alunos o seguinte: “gente, o resumo que eu passo na lousa, ele é igual em todas as salas, agora os exemplos não são os mesmos, porque **cada sala tem a sua necessidade**”. Então, assim, uma sala requer mais de você e outra sala não. (SR-02)

E neste ponto aí que eu gosto, entre aspas, de Paulo Freire, porque realmente, desde o primeiro ano até o nono, que eu já consegui passar por todos, você sempre **aprende um pouquinho com cada um,** independente do grau de instrução daquela criança ou do... você vai conseguir aprender alguma coisa **porque ele tem a vivência que ele traz com ele da casa dele...** então você acaba fazendo essa troca. (SR-02)

É, e sempre **ouvir o aluno,** por mais que saia do seu conteúdo, porque aí vem a educação integral, porque às vezes um fato dentro de... um texto que ele leu de língua portuguesa trouxe uma recordação de alguma coisa e ele quer dividir isso com você, e dividir às vezes com a classe. E você tem que tentar ouvir, mesmo que não tenha a ver, mas tentar **deixar o seu aluno falar para você poder estar formando.** (SR-02)

Então você ensina: **“você tem que usar normas da ABNT, você precisa se acostumar a usar um gabarito, a responder um gabarito na sua prova. Você vai passar por isso.”** Por quê? Porque a nossa sociedade ainda é formada nesse sentido. E aqui ele [BRANDÃO] está falando, de repente, mais lá para a frente, seria o momento de começar a **formar uma escola em que você não foca só nisso para o seu aluno.** Aqui, ó: “podemos aprender a perguntar...” – achei interessante o jeito que escreveu: **“podemos aprender a perguntar o que de fato cada um de nós precisa para viver,** e para viver bem na verdade, para que as outras pessoas possam também viver tanto quanto nós, uma vida menos triste e menos à margem.” (SR-02)

A. falou: a gente vai fazer o que o mercado pede, mas a gente não pode fazer só isso. (SR-02)

Nós temos **profissionais** que passam muito esse lado pessoal, aqueles que são muito **competitivos**, eles **passam esse espírito para os alunos**, de competitividade. E **aqueles que são mais humanos** vão passando: “olha, pessoal, vamos por esse lado, a **gente tem que pensar no outro ...**” (SR-02)

Então, assim, o mundo dificilmente vai mudar em relação à competitividade porque é algo muito amplo, isso vem muito da cultura, é muito amplo mexer isso. Eu acho que sim, **se o mundo, na questão da competitividade não vai mudar, cabe (a nós) quereremos ficar inseridos nisso**, ser capitalistas ou não. Então, assim, hoje eu tenho a opção de comprar tudo o que eu quero para mim, para o meu marido e para o meu filho, mas eu preciso disso? Não. Se eu comprar, eu vou ser mais feliz? Não. **O que vai me tornar mais feliz? É um tênis novo? Não. O que é? As coisas não palpáveis, é o estar junto, é o amor, é isso.** (SR-02)

A nossa escola tem uma diferença muito grande. Que aqui nessa escola, não todos, mas uns **50 por cento, trabalha o indivíduo. Além de trabalhar a concorrência.** Mas, o tempo inteiro, **nós estamos voltados para o conteúdo.** (SR-02)

A **nossa escola, ela é, ela é um plural.** Nós temos, o educador que fazia educação, um cara que vai lá e **joga [conteúdo], joga, joga, joga, é isso. Nós temos, o, o, o educador que eh... eh... Foca em conversar, em trabalhar, em mostrar para o ser humano.** Nós temos de tudo aqui. Tem **aqueles que não, não sabem o que estão fazendo...** (SR-02)

Ele [aluno] precisa competir e ser solidário na competição. E saber olhar para o lado, e entender que muitas vezes competindo, eh... **Não adianta nada, eu ganhar sozinho.** Eu preciso ganhar no coletivo. **Que eu sozinho não sou nada.** (SR-02)

Mas, se como ele é um indivíduo, e cada indivíduo tem a, a, a sua formação, nós, eh... muito... Vai ser muito difícil. Porque, primeiro, **para mudar tudo isso aí [olhar do individual para o coletivo do aluno], a gente tem que mudar o professor.** (SR-02)

- Então, que é a **capacitação [do professor].**

- Nós, somos seres completos e estamos em formação constante.

- Então, o professor tem que acreditar. Não só fazer uma coisa, que nem, eu vou fazer um trabalho...

- Uma capacitação, porque eu acho que vai ser legal para o meu currículo.

- **É, ela tem que estar interiorizada...** (SR-02)

Eu tenho esperança nessa geração [professores] que vem. Porque, ela já está sendo moldada lá na universidade, certo? E, **os professores de longa data**, às vezes, falam: “Pô, mas... está dando certo há tanto tempo, por que é que eu tenho que mudar?” É, está... Então, para **sensibilizar este professor**, se, se vai anos, não é? (SR-02)

Que eu [coordenadora de área] me coloquei no lugar dela [aluna]. Eu vi, eu, eu lembrei muitas coisas que aconteceram comigo, que um dia eu também fui daquele jeito. E aí, eh... **Os professores, se colocar mesmo no lugar, e olhar, e olhar o seu aluno, individualmente.** (SR-02)

E assim, o IDEB... Nada melhor, do que você chegar para o seu aluno... Como eu faço ali no nono ano... Falo: “Viu, nós fomos a melhor escola. E agora? Você sabe o que é que vai acontecer com você no final do ano. Então, **você [aluno] também tem que ser o melhor lá fora**”. E, eles se ajudam. Este ano, eu não tive o ano passado, o que eu tenho esse ano. Eles... Os, **os melhores, os destaques, se juntam para ajudar os, os que estão com problema.** (SR-02)

E eu me sensibilizo, tenho mais **empatia**, por aqueles que não estão entendendo, do que por aqueles que já entenderam. (SR-02)

... o que me choca é que tem **vários professores de matemática que focam muito no IDEB nessa parte de competitividade, e que só querem os melhores alunos.** (SR-02)

Eu **sempre coloco antes o porquê das coisas**, porque é que nós usamos hoje ainda, como que isso vai se atualizando, faço eles buscarem na história para eles poderem entender uma parte. **Porque senão perde o sentido**, eles não entendem muito bem o porquê é que eles estão fazendo aquilo, para que é que eu tenho que aprender aquilo. (SR-03)

Então eu sempre sou aquela que vai buscar ao fundo lá. Eu adoro essa passagem histórica, essa parte da geografia. Eu gosto muito disso, de colocar isso no conteúdo dos alunos para eles entenderem **o porquê é que eles estão fazendo aquilo, casar com os conteúdos mesmo**. Eu sempre faço isso. E eu acho que essa parte técnica não foge, **para a gente de matemática, de física, é muito inerente ali, a parte técnica** [dimensão técnica, RIOS]. (SR-03)

Então, apesar de cada um **ter as suas diferenças** em comum, como ele fala aqui, do bem coletivo, **eles pensando juntos em um bem comum** [dimensão ética, RIOS]. (SR-03)

E essa daí é a polis em volta dele, não é? Que nem ela [RIOS] falou aí no texto, não é? Ou seja, o meu aluno, ele é tudo isso... Ele tem os colegas ali na escola, os pais... a cidade em que ele vive... **porque tem tudo a ver com o que ele vivencia...** Religião. Aí eu pus... eu tentei pôr a justiça ali... no sentido assim da política mesmo. Política, política, sociedade, **o que a gente pode e não pode na nossa sociedade...** Coloquei uma namorada para ele... as relações afetivas... A gente tem que considerar tudo isso quando está dando aula para ele [dimensão política, RIOS]. (SR-03)

E a gente trabalha e põe eles para pensar. O tema às vezes não é legal? Não é legal, mas com o *rap* eles conseguem trazer, principalmente um *rap* que eu trabalhei sobre uma comunidade. Naquele dia eu precisava trabalhar aquele *rap* por causa de alguns alunos meus que estavam com problema de droga, para eles poderem entender aonde se chega com isso. **E tinha também o conteúdo da disciplina, mas que ficou em segundo plano**, porque o plano maior era atingi-los de uma outra forma. (SR-04)

Eu vou falar uma coisa que me surpreendeu, porque **minhas aulas me desapontaram bastante esse ano, por falta de tempo de preparar adequadamente**. Falta de organização da minha parte, também. Eu dei o Dia do Imigrante para eles. Eu não achei que eu ia ter retorno. E teve uma sala só que retornou da forma que eu pensei que talvez fosse atingir. **Para falar do Dia do Imigrante, eles falaram: “mas, o que tem isso a ver com o inglês?”, eu falei: “bom gente, tem tudo a ver”**. (SR-04)

Esse ano eu **comecei a trabalhar música com eles**, só que eu não consegui fechar do jeito que eu queria. Porque eu propus para eles fazerem duas semanas de pesquisa de letras de **músicas que continham a matemática**. (SR-04)

“A caneta e a enxada” [música]. Ah, eu esqueci até o nome sertanejinha da cidade que canta. Mas aí eu levava o meu DVD, o meu aparelhinho, aí colocava. Aí ia pegando tudo que eles iam achando. No começo eles começavam a rir, porque eles achavam muito... Esse senso mesmo de falar assim: “nossa, isso daí não é para a gente”, sabe assim? Aí **depois que eles viam a discussão, falavam assim: “nossa, tem tudo a ver com a nossa vida”**. É muita bonita. (SR-04)

Do meu jeito de ensinar, porque eu acho que a **matemática, ela é bem técnica**. Tanto que os alunos têm essa dificuldade, justamente porque ela é pontual. Ela é daquele jeito. E o conhecimento, que **eu faço a passagem histórica, o que vem antes, o que vem depois, como intercalar isso como as tecnologias**. (SR-04)

Ah, eu coloquei acima de tudo, o **trabalho em conjunto numa sociedade, respeitando as suas diferenças, seja ela física, seja ela intelectual**. Que a *ética*, principalmente... Mexe com isso. (SR-04)

Ah, eu pensei no aluno e tudo que ele traz de bagagem para a aula. A cidade onde ele vive, a família, os amigos da escola também são... fazem ou não a pressão em cima dele. (SR-04)

Lembram que o início, no primeiro encontro, a M. disse assim: **“tem que ser um projeto [educação de tempo integral] do início do ano**, porque se eu tiver uma sala com espelho, um som”, aí a J. disse: **“então, mas se for esperar, isso nunca acontece. Então, é melhor eu fazer”**. (SR-04)

O que mais se destacou foi a importância do **diálogo com os alunos**. (PSR-01)

Idealmente, a escola teria momentos de reflexão e ações voltadas para sensibilização dos nossos alunos e professores. (PSR-01)

A formação do aluno como um todo, não só pedagógica, como ser humano. (PSR-01)

...mas os professores têm que comprar a **ideia [educação integral]** e achar que é importante formar uma educação completa. (PSR-01)

A parte que mais se destacou foi o conceito **de formar um cidadão** pensante, ativo, que não tem receio de **intervir positivamente para mudar a sociedade**. (PSR-02)

Idealmente, **durante as reuniões semanais (HTPC's), a sensibilização dos colegas de profissão poderia ocorrer, por meio de debates produtivos, vídeos e conversas sobre o dia a dia em sala de aula.** (PSR-02)

Mostrando que o **ser social do nosso educando muda com a velocidade da tecnologia.** Precisamos **nos adaptar e sempre mudar a nossa forma de atingir nosso aluno.** (PSR-02)

Fortalecer / estimular a **participação da família** na vida escolar dos seus filhos. (PSR-03)

Tempos coletivos para discussões de área e de segmentos. Essas trocas são indispensáveis para a qualidade do trabalho das turmas. (PSR-03)

Criar momentos nos HTPC's em que os professores se percebam como grupo e que o trabalho / olhar seja em grupo. (PSR-03)

Talvez proporcionar **momentos de reflexão ou dinâmicas** (como a que fizemos hoje) para provocar uma **reflexão sobre a preparação e aplicação das aulas.** Acho um tanto utópico (visto trabalharmos com professores cujos pontos de vista estão, em alguns casos, “impermeáveis” a sugestões), porém, a tentativa sempre é válida. (PSR-03)

Projetos multidisciplinares, recursos, orientação aos professores (apoio / formação), iniciativa dos professores [estímulo aos professores no que tange à educação integral]. (PSR-03)

Penso / idealizo em uma proposta que se iniciaria com uma **forte sensibilização para os educadores, pois se o profissional não estiver “conectado” com a ação, os alunos não irão se envolver da mesma forma.** Partindo desse princípio, seriam **criadas ações práticas** desvinculadas de resultados competitivos, ou seja, propostas coletivas e cooperativas. (PSR-04)

Uma ação seria sensibilizar os companheiros [professores] no que toca o aluno como um ser completo. Que já traz na sua vivência o conhecimento. (PSR-04)

Quando se trabalha com professores que têm vivências diferentes, nem sempre é possível atingir a todos com propostas de ações. Porém, no meu entender, dentro da área de Português e Inglês, podemos **ajudar a plantar a semente de uma reflexão sobre a qualidade das aulas. Por meio de leitura de textos, debates, conversas, fazer o professor expor sua opinião sobre o que é a qualidade social da educação, como ele vê a formação de valores de seus alunos, como ele lida com seu próprio entendimento do seu conhecimento, se ele leva em consideração a bagagem emocional e intelectual do seu aluno...** (PSR-04)

Gostei de receber textos para embasamento. Lamentei o pouco tempo para leitura e reflexão... gostaria que pudéssemos **ter feito com o grupo todo de professores.** Algumas ideias “fossilizadas” de alguns colegas talvez pudessem receber um chacoalhão e mudar. (PSR-04)

Procurei ouvir bastante o que as colegas falaram, pois aprendo muito todos os dias com as colegas. (PSR-04)

Percebemos que as **famílias que participam da vida escolar dos filhos** conseguem analisar as dificuldades a tempo para poderem **auxiliá-los no que for necessário,** seja o problema cognitivo, de defasagem, de alguma síndrome, etc. (PSR-04)

Já o **educador,** deve estar em **constante aprendizagem,** lembrar que **o professor especialista não está sozinho com a turma e é necessário trabalhar em grupo;** discutir e encontrar meios de que os conhecimentos se entrelacem. (PSR-04)

Acho muito enriquecedora e estimulante essas conversas / reuniões reflexivas. Resgata a vontade de trabalhar várias habilidades dos educandos. (PSR-04)

APÊNDICE R - Indicadores

INDICADORES

INDICADOR 1 - “INTEGRAL É O QUE?”

Integral é o que? É tempo? Não, não de tempo. E entendo de **qualidade**, porque para mim, no meu entendimento, há uma **grande diferença de uma escola integral e uma educação integral.** (SR-01)

Eu entendo como uma **educação integral aquela que engloba todos os aspectos.** (SR- 01)

Uma escola integral, uma **educação integral é você englobar todas as áreas**, não só o português, a matemática, mas o que é que a gente usa aqui fora? É a **ética**? O que é que a gente usa aqui fora? É a **socialização**? E a gente tem que **aprender isso na escola**, começando pela escola. Porque **a grande sociedade que eles têm o primeiro contato é a escola**, tirando a casa. **... A gente tem que educar para a vida.** (SR-01)

Só que **eu acredito assim, para que o ser humano possa viver, ele tem que saber viver. Para que ele saiba viver, o viver bem** – cada um da sua forma, mas o viver bem, é aonde começa os meus direitos e começa o do outro. (SR-01)

Da educação, do respeito da ética. Que independente do que seja – eu estou no fundamental um, **independente do que seja, eu vou usar isso para minha vida inteira.** (SR-01)

A escola favorece a educação integral? Na minha opinião, não. Porque tudo para mim tem que ter um começo, um meio e um fim. Então, não adianta nada eu pensar no mês, em dois meses, no trimestre. **Eu tenho que pensar isso no todo.** Então, para o negócio funcionar tem que ser implantado lá no início do ano, ter toda uma estrutura, e caminhar junto com o ano e ter o seu fim ao término do ano letivo. **E não simplesmente lançar como se fosse um evento. Essas coisas não são um evento.** Elas têm que perpetuar o ano todo, todos os anos. **Não é uma coisa esporádica**, não pode ser. Então, a meu ver, não. A gente não caminha para isso. A gente está muito longe disso. (SR-01)

Então, assim, não adianta a gente idealizar alguma coisa no micro, eu tenho que pensar no macro, porque senão a gente acha que o projeto não teve função, e não por vezes por conta projeto, mas sim por conta do tempo de dar resposta. (SR-01)

Mas eu já, eu já sou assim, **eu acho que tudo tem começar no micro**, porque você nunca vai atingir o macro... (SR-01)

Vamos pensar assim, numa unidade. Vamos pensar numa aula de dança, numa aula de música, você precisa ter um espaço para isso. **Você precisa ter o espelho para que ele se veja aonde ele está se colocando, qual é o espaço, onde que eu ocupo, quem eu sou, o que meu corpo está fazendo, quem é o outro?** Então, assim, não é simplesmente, “vamos fazer uma aula de dança”. **Existem muitos objetivos além aula de dança. Então, é essa visão, a gente não tem essa estrutura.** (SR-01)

Questões de instalação da escola. Por exemplo, em questões de **materiais** para você **desenvolver uma atividade diferenciada.** (SR- 01)

A formação do aluno como um todo, não só pedagógica, como ser humano. (PSR-01)

Fortalecer/estimular a **participação da família** na vida escolar dos seus filhos. (PSR-03)

Uma ação seria sensibilizar os companheiros [professores] no que toca o aluno como um ser completo. Que já traz na sua vivência o conhecimento. (PSR-04)

Percebemos que **as famílias que participam da vida escolar dos filhos conseguem analisar as dificuldades** a tempo para poderem **auxiliá-los no que for necessário**, seja o problema cognitivo, de defasagem, de alguma síndrome, etc. (PSR-04)

**INDICADOR 2: FORMAR PARA COMPETIR ?:
“MAS A GENTE NÃO PODE FAZER SÓ ISSO!”**

Então você ensina: **“você tem que usar normas da ABNT, você precisa se acostumar a usar um gabarito, a responder um gabarito na sua prova. Você vai passar por isso.”**

Por quê? Porque a nossa sociedade ainda é formada nesse sentido. (SR-02)

A. falou: **a gente vai fazer o que o mercado pede, mas a gente não pode fazer só isso.** (SR-02)

Mas, eu acredito nisso que a J. falou também, que assim, **nós temos aqueles que trabalham a afetividade**, que nem ela falou, o amor na sala, você trazer o aluno. (SR-01)

Nós temos profissionais que passam muito esse lado pessoal, aqueles **que são muito competitivos**, eles **passam esse espírito para os alunos**, de competitividade. E **aqueles que são mais humanos** vão passando: “olha, pessoal, vamos por esse lado, **a gente tem que pensar no outro...** (SR-02)

Então assim, **o mundo dificilmente vai mudar em relação à competitividade** porque é algo muito amplo, isso vem muito da cultura, é muito amplo mexer isso. Eu acho que sim, **se o mundo, na questão da competitividade não vai mudar, cabe (a nós) querermos ficar inseridos nisso**, ser capitalistas ou não. Então assim, hoje eu tenho a opção de comprar tudo o que eu quero para mim, para o meu marido e para o meu filho, mas eu preciso disso? Não. Se eu comprar, eu vou ser mais feliz? Não. **O que vai me tornar mais feliz? É um tênis novo? Não. O que é? As coisas não palpáveis, é o estar junto, é o amor, é isso.** (SR-02)

A nossa escola, tem uma diferença muito grande. Que aqui nessa escola, não todos, mas, uns **50 por cento, trabalha o indivíduo. Além, de trabalhar a concorrência.** Mas, **o tempo inteiro, nós estamos voltados para o conteúdo.** (SR-02)

Ele [aluno] precisa competir e ser solidário na competição. E saber olhar para o lado, e entender que muitas vezes competindo, eh... **Não adianta nada, eu ganhar sozinho.** Eu preciso ganhar no coletivo. **Que eu sozinho não sou nada.** (SR-02)

E assim, **o IDEB...** Nada melhor, do que você chegar para o seu aluno... Como eu faço ali no nono ano... Falo: **“Viu, nós fomos a melhor escola. E agora? Você sabe o que é que vai acontecer com você no final do ano. Então, você [aluno] também tem que ser o melhor lá fora”. E eles se ajudam.** Este ano, eu não tive o ano passado, o que eu tenho esse ano. Eles... Os, **os melhores, os destaques, se juntam para ajudar os, os que estão com problema.** (SR-02)

... o que me choca é que tem vários professores de matemática que focam muito no IDEB nessa parte de competitividade, e que só querem os melhores alunos. (SR-02)

E aqui ele [BRANDÃO] está falando, de repente, mais lá para a frente, seria o momento de começar a **formar uma escola em que você não foca só nisso para o seu aluno.** Aqui, ó: “podemos aprender a perguntar...” – achei interessante o jeito que escreveu: **“podemos aprender a perguntar o que de fato cada um de nós precisa para viver, e para viver bem** na verdade, para que as outras pessoas possam também viver tanto quanto nós, uma vida menos triste e menos à margem.” (SR-02)

**INDICADOR 3: PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS:
“OS ALUNOS PENSAM, ELES TÊM OPINIÃO”**

Qualquer situação em que haja harmonia vai... a aula vai sair melhor se você tem essa troca entre você e o aluno. (SR-01)

Tentar **motivar os alunos de outra forma, não só no conteúdo. O conteúdo para mim é indiferente.**

Ouvir também, porque eu não sei se é esse aluno que eu trabalho, mas os **alunos pensam. E pensam, na grande maioria, às vezes, também diferente da gente...** Eles são **alunos que têm opinião.** Então, **o professor tem que ouvir** isso, e aí sim você vai **formar um ensino integral.** (SR-01)

[não pode] desvalorizar o pensamento dele, ele vai ser um cidadão que ele, às vezes, não vai querer mais falar. E não é isso que a gente quer. **A gente quer cidadão que pense, para mudar.** (SR-01)

Eles são críticos, eles pensam, mas eles não sabem se colocar. Ou seja, se portar perante a sociedade. (SR-01)

É, e foge um pouco do seu planejamento, porque é o que você sente, no momento, que às vezes precisa ser passado. **Quantas vezes a gente planeja algo e chega na hora H, você sente de outra necessidade** ou você sente a outra necessidade. (SR-02)

Eu **sempre coloco antes o porquê das coisas**, porque é que nós usamos hoje ainda, como que isso vai se atualizando, faço eles buscarem na história para eles poderem entender uma parte. **Porque senão perde o sentido**, eles não entendem muito bem o porquê é que eles estão fazendo aquilo, para que é que eu tenho que aprender aquilo. (SR-03)

Então eu sempre sou aquela que vai buscar ao fundo lá. Eu adoro essa passagem histórica, essa parte da geografia. Eu gosto muito disso, de colocar isso no conteúdo dos alunos para eles entenderem **o porquê é que eles estão fazendo aquilo, casar com os conteúdos mesmo. Eu sempre faço isso.** E eu acho que essa parte técnica não foge, para a gente de matemática, de física, é muito inerente ali, a parte técnica [dimensão técnica, RIOS]. (SR-03)

Esse ano eu comecei a trabalhar música com eles, **só que eu não consegui fechar do jeito que eu queria.** Porque eu propus para eles fazerem duas semanas de pesquisa de letras de músicas que continham a matemática. (SR-04)

“A caneta e a enxada” [música]. Ah, eu esqueci até o nome sertanejinha da cidade que canta. Mas aí eu levava o meu DVD, o meu aparelhinho, aí colocava. **Aí ia pegando tudo que eles iam achando.** No começo eles começavam a rir, porque eles achavam muito... Esse senso mesmo de falar assim: **“nossa, isso daí não é para a gente”,** sabe assim? Aí depois que eles viam a discussão, falavam assim: **“nossa, tem tudo a ver com a nossa vida”.** É muita bonita. (SR-04)

Do meu jeito de ensinar, porque eu acho que a **matemática ela é bem técnica.** Tanto que os alunos têm essa dificuldade, justamente porque ela é pontual. Ela é daquele jeito. **E o conhecimento, que eu faço a passagem histórica, o que vem antes, o que vem depois, como intercalar isso com as tecnologias.** (SR-04)

Eu vou falar uma coisa que me surpreendeu, porque **minhas aulas me desapontaram bastante esse ano, por falta de tempo de preparar adequadamente. Falta de organização da minha parte, também.** Eu dei o Dia do Imigrante para eles. Eu não achei que eu ia ter retorno. E teve uma sala só que retornou da forma que eu pensei que talvez fosse atingir. Para falar do Dia do Imigrante, eles falaram: “mas, o que tem isso a ver com o inglês?”, eu falei: “bom gente, tem tudo a ver”. (SR-04)

Ah, eu pensei no aluno e tudo que ele traz de bagagem para a aula. A cidade onde ele vive, a família, os amigos da escola também são... fazem ou não a pressão em cima dele. (SR-04)

E a gente trabalha e põe eles para pensar. O tema às vezes não é legal? Não é legal, mas com o *rap* eles conseguem trazer, principalmente um *rap* que eu trabalhei sobre uma comunidade. Naquele dia eu precisava trabalhar aquele *rap* por causa de alguns alunos meus que estavam com problema de droga, para eles poderem entender aonde se chega com isso. **E tinha também o conteúdo da disciplina, mas que ficou em segundo plano,** porque o plano maior era atingi-los de uma outra forma. (SR-04)

Ah, eu coloquei acima de tudo, **o trabalho em conjunto numa sociedade, respeitando as suas diferenças, seja ela física, seja ela intelectual.** Que a ética, principalmente... Mexe com isso. (SR-04)

Lembram que o início, no primeiro encontro, a M. disse assim: **“tem que ser um projeto [educação de tempo integral] do início do ano,** porque se eu tiver uma sala com espelho, um som”, aí a J. disse: **“então, mas se for esperar, isso nunca acontece. Então, é melhor eu fazer”.** (SR-04)

INDICADOR 4: MUDAR DEPENDE DOS PROFESSORES, MAS “ELES NÃO OLHAM O TODO”

Existem alguns indivíduos da escola que trabalham a carreira deles, a aula deles o que se propuseram a fazer aquele ano. Eles não olham o todo. (SR-01)

Assim como **tem aqueles que entram e trabalham com o grupo e contribuem com o grupo.** (SR-01)

O que sinto muito é que assim, **a grande maioria dos professores hoje não trabalha (o amor).** (SR-01)

Tentar **motivar os alunos de outra forma, não só no conteúdo. O conteúdo para mim é indiferente.**

Mas, eu acredito nisso que a J. falou também, que assim, **nós temos aqueles que trabalham a afetividade, que nem ela falou, o amor na sala, você trazer o aluno.** (SR-01)

Se vai dar certo, eu vou fazer, se aquele colega não está comprando a minha ideia, bom, que pena, eu vou fazer, quem sabe ele olha e se sensibiliza? Era o que eu fazia, e que eu tenho que fazer até hoje, **tem hora que eu consigo, tem hora que não, tem hora que eu quebro a cara, tem hora que dá muito certo.** (SR-01)

...mas os professores tem que comprar a ideia [educação integral] e achar que é importante formar uma educação completa. (PSR-01)

Então, assim, às vezes você tem que relevar, você releva tudo isso e faz, **porque ficar esperando todo o coletivo concordar com você não vai rolar**, eu acho muito difícil, somos todos indivíduos, e cada um com uma formação, **cada um com uma história, nossa, assim como os alunos nós temos a nossa bagagem, e tem colega que não vai concordar...** (SR-01)

A professora com olhar diferente. Ela foi, ela era uma criança com um olhar diferente da situação e se tornou uma professora. (SR-02)

A nossa escola, ela é, ela é um plural. Nós temos o educador que faz educação, um cara que vai lá e joga [conteúdo], joga, joga, joga, é isso. Nós temos, o, o, o educador que eh... eh... Foca, em conversar, em trabalhar, em mostrar para o ser humano. **Nós temos de tudo aqui. Tem aqueles que não, não sabem o que estão fazendo...** (SR-02)

Mas, se como ele é um indivíduo, e cada indivíduo tem a, a, a sua formação, nós, eh... muito... **Vai ser muito difícil. Porque primeiro, para mudar tudo isso aí [olhar do individual para o coletivo do aluno], a gente tem que mudar o professor.** (SR-02)

- Então que é a capacitação [do professor].

- Nós **somos seres completos e estamos em formação constante.**

- Então, e **o professor tem que acreditar.** Não só fazer uma coisa, que nem, eu vou fazer um trabalho...

- Uma capacitação, porque eu acho que vai ser legal para o meu currículo.

- **É ela tem que estar interiorizada...** (SR-02)

Eu tenho esperança nessa geração [professores] que vem. Porque, ela já está sendo moldada lá na universidade, certo? E os professores de longa data às vezes falam: “Pô, mas... está dando certo há tanto tempo, por que é que eu tenho que mudar?” É, esta... **Então, para sensibilizar este professor, vai anos, não é?** (SR-02)

Lembram que o início, no primeiro encontro, a M. disse assim: “**tem que ser um projeto [educação de tempo integral] do início do ano**, porque se eu tiver uma sala com espelho, um som”, aí a J. disse: “então, **mas se for esperar, isso nunca acontece. Então, é melhor eu fazer**”. (SR-04)

...mas os professores tem que comprar a ideia [educação integral] e achar que é importante formar uma educação completa. (PSR-01)

Mostrando que o ser social do nosso educando muda com a velocidade da tecnologia. **Precisamos nos adaptar e sempre mudar a nossa forma de atingir nosso aluno.** (PSR-02)

**INDICADOR 5: OUVIR PARA DIALOGAR:
“A GENTE É UM GRUPO”**

A qualidade é quando **todas as áreas se conversam e todo mundo vai junto.** (SR-01)

A gente é uma sociedade, **a gente é um conjunto, a gente é um grupo.** (SR-01)

Agora, se o aluno entende que todo mundo ali está falando a mesma língua, ele fala: opa, como que aquele ali sabe, esse daqui sabe, aquele ali sabe? **Quer dizer que eles se conversam.** (SR-01).

Assim como **tem aqueles que entram e trabalham com o grupo e contribuem com o grupo.** (SR-01)

Qualquer situação em que haja **harmonia** vai... a aula vai sair melhor se você tem essa **troca entre você e o aluno.** (SR-01)

E o saber deles tem grande importância e você não pode menosprezar isso. (SR-01)

Então, o professor tem que ouvir isso, e aí sim você vai formar um ensino integral. (SR-01)

Você ter essa **empatia**, a simpatia, **você trazer esse aluno para o seu lado, você consegue tudo.** (SR-01)

Assim, eu só, **eu e mais alguns professores ouvem até que eles brigaram com namorado, discussões de namorado, vamos lá conversar, vamos resolver, vamos centralizar, mas nem isso não é, teria que ter um grupo diferente de professores, um grupo todo voltado a trabalhar esse social.** (SR-01)

É, em vez de **ressaltar os pontos positivos [do aluno]**, que é aquele velho ditado, você faz cem coisas boas, você faz uma coisa ruim, você é lembrado pelo lado negativo... (SR-01)

É, e sempre ouvir o aluno, por mais que saia do seu conteúdo, porque aí vem a educação integral, porque às vezes um fato dentro de... um texto que ele leu de língua portuguesa trouxe uma recordação de alguma coisa e ele quer dividir isso com você, e dividir às vezes com a classe. **E você tem que tentar ouvir, mesmo que não tenha a ver, mas tentar deixar o seu aluno falar para você poder estar formando.** (SR-02)

E neste ponto aí que eu gosto, entre aspas, de Paulo Freire, porque realmente, desde o primeiro ano até o nono, que eu já consegui passar por todos, **você sempre aprende um pouquinho com cada um**, independente do grau de instrução daquela criança ou do... você vai conseguir aprender alguma coisa **porque ele tem a vivência que ele traz com ele da casa dele... então você acaba fazendo essa troca.** (SR-02)

E eu me sensibilizo, tenho mais empatia por aqueles que não estão entendendo, do que por aqueles que já entenderam. (SR-02)

Que eu [coordenadora de área] **me coloquei no lugar dela [aluna]. Eu vi, eu, eu relembrei muitas coisas que aconteceram comigo, que um dia eu também fui daquele jeito.** E aí, eh... **Os professores, se colocar mesmo no lugar, e olhar, e olhar o seu aluno, individualmente.** (SR-02)

O que mais se destacou foi a **importância do diálogo com os alunos.** (PSR-01)

Criar **momentos nos HTPC's em que os professores se percebam como grupo e que o trabalho/olhar seja em grupo.** (PSR-03)

Procurei ouvir bastante o que as colegas falaram, **pois aprendo muito todos os dias com as colegas.** (PSR-04)

Já o **educador**, deve estar em **constante aprendizagem**, lembrar que **o professor especialista não está sozinho com a turma e é necessário trabalhar em grupo; discutir e encontrar meios de que os conhecimentos se entrelacem.** (PSR-04)

**INDICADOR 6: TRABALHO COLABORATIVO:
“É DIFÍCIL, MAS É PRECISO TENTAR”**

Idealmente, a escola teria momentos de reflexão e ações voltadas para sensibilização dos nossos alunos e professores. (PSR-01)

Idealmente, durante as reuniões semanais (HTPC's), a sensibilização dos colegas de profissão poderia ocorrer, por meio de debates produtivos, vídeos e conversas sobre o dia a dia em sala de aula. (PSR-02)

Tempos coletivos para discussões de área e de segmentos. Essas trocas são indispensáveis para a qualidade do trabalho das turmas. (PSR-03)

Talvez proporcionar momentos de reflexão ou dinâmicas (como a que fizemos hoje) para provocar uma reflexão sobre a preparação e aplicação das aulas. Acho um tanto utópico (visto trabalharmos com professores cujos pontos de vista estão, em alguns casos, “impermeáveis” a sugestões), porém, a tentativa sempre é válida. (PSR-03)

Projetos multidisciplinares, recursos, orientação aos professores (apoio/formação), iniciativa dos professores [estímulo aos professores no que tange à educação integral]. (PSR-03)

Penso/idealizo em uma proposta que se iniciaria com uma forte sensibilização para os educadores, pois se o profissional não estiver “conectado” com a ação, os alunos não irão se envolver da mesma forma. Partindo desse princípio, seriam criadas ações práticas desvinculadas de resultados competitivos, ou seja, propostas coletivas e cooperativas. (PSR-04)

Uma ação seria sensibilizar os companheiros [professores] no que toca o aluno como um ser completo. Que já traz na sua vivência o conhecimento. (PSR-04)

Quando se trabalha com professores que têm vivências diferentes, nem sempre é possível atingir a todos com propostas de ações. Porém, no meu entender, dentro da área de Português e Inglês, podemos ajudar a plantar a semente de uma reflexão sobre a qualidade das aulas. Por meio de leitura de textos, debates, conversas, fazer o professor expor sua opinião sobre o que é a qualidade social da educação, como ele vê a formação de valores de seus alunos, como ele lida com seu próprio entendimento do seu conhecimento, se ele leva em consideração a bagagem emocional e intelectual do seu aluno.... (PSR-04)

Gostei de receber textos para embasamento. Lamentei o pouco tempo para leitura e reflexão... gostaria que pudéssemos ter feito com o grupo todo de professores. Algumas ideias “fossilizadas” de alguns colegas talvez pudessem receber um chacoalhão e mudar. (PSR-04)

Acho muito enriquecedoras e estimulantes essas conversas/reuniões reflexivas. Resgata a vontade de trabalhar várias habilidades dos educandos. (PSR-04)

ANEXOS

ANEXO A - REGIMENTO ESCOLAR

Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul
Secretaria de Educação



REGIMENTO ESCOLAR

Art. 22 - São atribuições do Professor Coordenador de Área:

- I- participar da elaboração, acompanhamento e controle da Proposta Pedagógica da escola, do Plano Escolar, propondo alterações e/ou correções necessárias, informando-as ao Coordenador Pedagógico e Direção;
- II- participar das reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, de sua preparação e organização;
- III- coordenar e subsidiar a elaboração dos projetos pedagógicos, acompanhar e controlar o seu desenvolvimento, assegurando a integração horizontal e vertical do currículo;
- IV- detectar e analisar problemas no desenvolvimento do Plano de Ensino, propondo medidas para reorientar o processo ensino-aprendizagem;
- V- subsidiar os professores, apresentando novas metodologias, textos, bibliografia atualizada, selecionando e oferecendo novos materiais didáticos dos componentes curriculares de sua área;
- VI- assegurar a otimização de recursos físicos, equipamentos e materiais didáticos da escola;
- VII- propor temas e atividades que permitam a formação, capacitação e atualização contínua dos professores;
- VIII- assegurar o fluxo de informações entre Direção, Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional e Professores;
- IX- orientar, acompanhar e controlar o processo de avaliação e recuperação dos alunos nos componentes curriculares de sua área;
- X- acompanhar a frequência dos alunos nos componentes curriculares de sua área e comunicar à Direção e à Orientação Educacional os casos que estejam próximos dos mínimos legais ou de faltas sucessivas;
- XI- assessorar e subsidiar as reuniões dos Conselhos de Classe / Ano;
- XII- participar do processo de integração escola- família- comunidade;
- XIII- tratar com respeito e educação a comunidade escolar.

Subseção I

Dos laboratórios e ambientes especiais

Art. 23 - Os laboratórios e outros ambientes especiais destinam-se a proporcionar aos alunos meios para alcançar a formação especial de que necessitam, sob responsabilidade dos professores das disciplinas inerentes aos mesmos.

Art. 24 - Os laboratórios e ambientes especiais são:

- I- laboratório de Informática;
- II- laboratório de Ciências Físicas e Biológicas;

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
COGSP - DIRETORIA DE ENSINO
REGIÃO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
Regimento Escolar Aprovado

S. B. Campo, 04/01/14 15

SEEDUC
Cópia Controlada
6/22