

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADEMICO EM EDUCAÇÃO

ELIANE DE ARAÚJO TEIXEIRA

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA

PORTO VELHO
2017

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ELIANE DE ARAÚJO TEIXEIRA

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação Mestrado
Acadêmico em Educação da Universidade Federal
de Rondônia, como requisito para obtenção do
título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel.

PORTO VELHO
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

T266c Teixeira, Eliane de Araújo Teixeira.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA /
Eliane de Araújo Teixeira Teixeira. -- Porto Velho, RO, 2017.
119 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade
Federal de Rondônia

1. Educação Integral. 2. Gestão da Educação Integral. 3. Coordenação
Pedagógica. 4. Psicologia Histórico-Cultural. 5. Politecnia como Princípio
Pedagógico.. I. Maciel, Antônio Carlos. II. Título.

CDU 37.018

ELIANE DE ARAÚJO TEIXEIRA

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A
CORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA

Dissertação avaliada por Banca Examinadora, abaixo assinada, constituída pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, aprovada em

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel
Coordenador

Apresentada à Comissão Examinadora

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel
Presidente da Banca – Orientador – PPGE/UNIR

Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França
Membro Interno – Titular – PPGE/UNIR

Prof.^a Dr.^a Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas
Membro Externo – Titular – PPGE/UFAM

Prof. Dr.^a Marilsa Miranda de Souza
Membro Interno – Suplente – PPGE/UNIR

Dedicatória

A minha mãe dona Lúcia de Araújo Teixeira que com muito carinho, me ensinou a superar as dificuldades da vida com coragem, respeito e dignidade. As precárias condições da vida sofrida no campo não a impediram de corajosamente me ensinar os princípios familiares e acima de tudo a nunca desistir dos meus sonhos que assim me fez uma mulher guerreira. A meu pai Izadir Gomes Teixeira, humilde camponês, mesmo analfabeto me ensinou a ter curiosidade com os livros com suas histórias de aventuras que me contava antes de adormecer. Sua tranquilidade e doçura me ensinou a melhor filosofia da vida. A vida é bela! A meus pais dedico minha luta pela classe trabalhadora.

A meus filhos Stheffany Teixeira Frutuoso e João Vitor Teixeira Frutuoso que entenderam a ausência de mãe. A eles dedico meu amor materno.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família, em especial ao meu esposo Claudinei Frutuoso que acompanhou de perto toda a trajetória da minha vida acadêmica e, mesmo passando por difíceis obstáculos nunca deixou de me apoiar e torcer pelo meu sucesso.

Agradeço aos colegas do Mestrado em Educação da Linha de Pesquisa Política e Gestão e a todos os professores do Programa que com dedicação e competência me ajudaram a construir essa pesquisa. Deixo meu agradecimento especial a Prof. Dr. Marilsa Miranda de Souza, Prof. Dr. Clarides Henrique de Barba, Prof. Marco Antônio de Oliveira e as colegas de turma Silvana dos Santos e Elenice R. Feza.

Não posso deixar de mencionar as contribuições que recebi do grupo de pesquisa CIEPS, meus sinceros agradecimentos a todos os integrantes do grupo; Adriana Martins C. Ranucci, Claudinei Frutuoso, Claudia Lobo, Cintia Adélia da Silva, Rosely Petri Sarmiento e Gedeli Ferrazzo. As discussões dos encontros muito me ajudaram a compreender o materialismo-dialético.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação, aos professores citados direta ou indiretamente neste trabalho, a Universidade Federal de Rondônia e ao Programa de Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

Agradeço de um modo especial à banca de defesa composta pela Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França, Prof.^a Dr.^a Tânia Suely de Azevedo e Prof.^a Dr. Marilsa Miranda de Souza que com muito carinho e dedicação, contribuíram para com o desenvolvimento dessa pesquisa.

Agradeço de forma especial a ex-diretora Maria Etelvina de Castro Souza e Vice-diretora Lucimar de Jesus Santos ofereceu apoio necessário no momento que necessitei ausentar-me do trabalho para dedicar a essa pesquisa.

O último agradecimento, porém o mais significativo ao Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel pelas orientações recebidas e disponibilidade para esclarecimentos teórico-metodológicos, que em muito me ajudaram.

RESUMO

Nas últimas décadas, a psicologia histórico-cultural tem se dedicado ao estudo da relação entre aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil. Mais recentemente, esses estudos têm ampliado seu escopo de ação para o Ensino Fundamental e mesmo para o Ensino Médio, contribuindo, assim, para a construção de uma alternativa pedagógica contra hegemônica, com vistas à educação escolar onmilateral e emancipatória. Seguindo essa trajetória, mas ao mesmo tempo atentando-se para as mudanças pelas quais a escola tem passado com a implantação do tempo integral, esse estudo visa demonstrar as contribuições da psicologia histórico-cultural para a coordenação pedagógica da educação integral politécnica. Para tanto, parte-se dos estudos de Maciel (2007; 2013) que, ao retomar o conceito de politecnia de Marx, dá a este um novo significado e o transforma em princípio pedagógico. Tendo, portanto, a politecnia como princípio pedagógico, buscou-se nas contribuições de Vygotsky, Luria e Leontiev os instrumentos conceituais, que podem orientar o trabalho da coordenação pedagógica na educação integral politécnica, enquanto espaço privilegiado da gestão escolar. Utilizou-se a dialética materialista como método de investigação e análise, a partir da seguinte questão: quais as contribuições da psicologia histórico-cultural para o trabalho da coordenação pedagógica na educação integral politécnica? A análise bibliográfica centrou-se na definição dos conceitos de educação integral, de educação integral politécnica e de tempo integral. A análise documental buscou caracterizar o tipo de educação integral existente na escola pesquisada. A observação participante, realizada em duas escolas de tempo integral do município de Ariquemes-RO, no período de seis meses, um dia alternado por semana, em cada escola, buscou caracterizar o tipo de educação integral, a partir dos processos educativos observados. Tanto na análise documental, quanto na observação participante, a ênfase recaiu na prática da coordenação pedagógica, uma vez que nesta se encontra o eixo central deste trabalho. Os resultados demonstram que, para o trabalho da coordenação pedagógica na escola de tempo integral, desde que se queira realizar esse trabalho pela perspectiva da educação integral politécnica, é determinante que os processos educativos de ensino-aprendizagem, voltados para o desenvolvimento da cognoscibilidade, das habilidades, da sensibilidade e da sociabilidade, tal como propõe a educação integral politécnica, sejam fundamentados pela concepção histórico-cultural dos processos psicológicos de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral. Gestão da Educação Integral. Coordenação Pedagógica. Psicologia Histórico-Cultural. Politecnia Como Princípio Pedagógico.

ABSTRACT

In the last decades, historical-cultural psychology has been dedicated to the study of the relationship between learning and development in early childhood education. More recently, these studies have broadened their scope of action for Elementary School and even for High School, thus contributing to the construction of a pedagogical alternative against hegemonic, with a view to onmilateral and emancipatory school education. Following this trajectory, but at the same time taking into account the changes that the school has undergone with the implementation of full-time, this study aims to demonstrate the contributions of historical-cultural psychology to the pedagogical coordination of integral polytechnic education. In order to do so, it is based on the studies of Maciel (2007; 2013) that, when retaking Marx's concept of polytechnics, gives it a new meaning and turns it into a pedagogical principle. Having, therefore, the polytechnics as pedagogical principle, the contributions of Vygotsky, Luria and Leontiev were sought the conceptual instruments, that can guide the work of the pedagogical coordination in the integral polytechnic education, as a privileged space of the school management. The materialistic dialectic was used as a method of investigation and analysis, based on the following question: what are the contributions of historical-cultural psychology to the work of pedagogical coordination in integral polytechnic education? The bibliographical analysis focused on the definition of the concepts of integral education, full-time polytechnic education and full-time education. The documentary analysis sought to characterize the type of integral education existing in the researched school. The participant observation, carried out in two full-time schools in the municipality of Ariquemes-RO, in the period of six months, an alternate day per week, in each school, sought to characterize the type of integral education, based on the observed educational processes. Both in documentary analysis and in participant observation, the emphasis was on the practice of pedagogical coordination, since in this the central axis of this work is found. The results show that, for the work of pedagogical coordination in the full-time school, since it is desired to carry out this work from the perspective of integral polytechnic education, it is determinant that the teaching-learning educational processes, aimed at the development of knowability, Skills, sensitivity and sociability, as proposed by integral polytechnic education, are based on the historical-cultural conception of the psychological processes of learning.

KEYWORDS: Integral Education. Integral Management Education. Pedagogical Coordination. Historical-Cultural Psychology. Polytechnic as pedagogical principle.

LISTA DE ABREVIATURAS

(EAD)- Educação a Distância.

(ETI) - Escolas de Tempo Integral .

(EI) - Educação Integral.

(EEIP) - Escola de Educação Integral Politécnica.

(CIEPES) - Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação.

(DPO) - Desenvolvimento Potencial .

(ZDR) - Zona de Desenvolvimento Real.

(ZDP) - Zona de Desenvolvimento Proximal .

(RENAFOR) - Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica.

(SEMED)- Secretaria Municipal de Educação .

(CEI) - Centros de Educação Infantil

(EMEI) - Escolas Municipais de Educação Infantil

(EMEF) - Escolas Municipais de Ensino Fundamental

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 | FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITECNICA | 15 |
| 2.1 | CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL | 16 |
| 2.1.1 | A Concepção Escolanovista Liberal de Educação Integral | 17 |
| | a) Educação Integral e as Escolas Parque na Bahia | 17 |
| | b) Os CIEPS de Darcy Ribeiro no Estado do Rio de Janeiro | 21 |
| | c) Os Centros Educacionais Unificados (CEU) no Estado de São Paulo | 24 |
| 2.1.2 | A Concepção Histórico-crítica de Educação Integral | 25 |
| | a) O Projeto Burareiro de Educação Integral em Ariquemes-RO | 26 |
| 2.1.3 | A Concepção Escolanovista socialdemocrata de Educação Integral | 31 |
| | a) A Política do Programa Mais Educação | 32 |
| 2.2 | A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL | 35 |
| 2.3 | OS FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA OS PROCESSOS EDUCATIVOS | 40 |
| | a) Psicologia histórico-cultural e o materialismo histórico dialético | 41 |
| | b) Desenvolvimento dos processos psicológicos superiores | 45 |
| | c) O desenvolvimento dos conceitos da criança em idade escolar | 49 |
| | d) A consciência humana no processo sócio-histórico | 53 |
| | e) O desenvolvimento da personalidade infantil | 57 |
| 3 | COORDENAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM ARIQUEMES-RO | 59 |
| 3.1 | A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE ARIQUEMES: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS | 60 |
| 3.1.1 | A coordenação pedagógica dos processos educativos na escola Darcy Ribeiro | 65 |
| 3.1.2 | A coordenação pedagógica dos processos educativos na escola Paulo Freire | 73 |
| 4 | PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL ELEMENTOS PARA A COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA | 83 |
| 4.1 | DIMENSÕES DA POLITECNIA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO E A RELAÇÃO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL | 83 |
| 4.2 | CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA | 87 |
| 4.3 | ANÁLISE DOS PROBLEMAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM APREENDIDOS PELA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE | 93 |
| 4.4 | CONTRIBUIÇÕES PARA A GESTÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGENS PELA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA | 98 |
| 5 | CONCLUSÃO | 102 |
| | REFERÊNCIAS | 105 |
| | APÊNDICE | 110 |

1 INTRODUÇÃO

A “gestão da educação integral politécnica” é um tema ainda pouco discutido no campo de estudo das políticas de educação integral no Brasil. Há muito, tem-se falado na organização do “tempo” e até mesmo do espaço escolar, mas pouco tem-se falado das competências pedagógicas¹ necessárias ao gestor para gerir, acompanhar e avaliar o processo pedagógico de uma escola que trabalha com essa modalidade.

Foi com base na experiência adquirida como coordenadora pedagógica das turmas de alfabetização de uma Escola de Tempo Integral (ETI)², no município de Ariquemes-RO, e a participação como cursista do Curso de Planejamento de Gestão e Avaliação para Gestores das Escolas de Educação Integral do Estado de Rondônia, do Programa de Formação Continuada para Professores e Gestores das Escolas de Educação Integral, vinculado à Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica – RENAFOR, que surgiu o interesse pelo tema aqui abordado.

Nesse curso de formação continuada, muitos questionamentos ficaram sem resposta, dentre os quais: o que difere Educação em Tempo Integral de Educação Integral? Quais as contribuições da educação integral para a formação do indivíduo? Qual perspectiva pedagógica unifica a relação ensino/aprendizagem? Tais questionamentos trouxeram à tona dúvidas que resultaram no problema aqui investigado, o qual se expressa na seguinte pergunta: quais as contribuições dos fundamentos histórico-culturais para a coordenação da educação integral politécnica?

Este trabalho tem como objetivo demonstrar as contribuições da psicologia histórico-cultural para a coordenação da educação integral politécnica a partir dos estudos dos fundamentos da politecnicidade como princípio pedagógico e da psicologia histórico-cultural. Propõe-se, assim, caracterizar as contribuições da psicologia histórico-cultural e descrever a gestão dos processos de ensino-aprendizagem na escola de Educação Integral em Ariquemes-RO, a fim de explicar como essas

¹Chamamos de competências pedagógicas da gestão, o conjunto de conhecimentos e habilidades pedagógicas que visam a integração curricular, eixo, pela concepção politécnica de educação integral, decisivo para que essa modalidade aconteça de fato na escola (MACIEL et al., 2013, p. 18).

²Consideram-se Escolas de Tempo Integral o modelo de escolas que ampliaram a jornada do tempo escolar.

contribuições podem fundamentar a coordenação pedagógica da educação integral politécnica.

A opção em abordar o objeto a partir dos fundamentos histórico-culturais surgiu do conhecimento adquirido em estudos realizados sobre a teoria vygotyskyana no período da graduação e na participação em cursos de formação continuada para professores alfabetizadores. Todavia, esses estudos aconteceram de forma aligeirada, fragmentada e desvinculada do marxismo, característica própria do atual modelo das licenciaturas e dos cursos de formação continuada para professores.

No entanto, apesar da fragmentação e dos poucos materiais consultados em cursos durante a formação inicial e continuada, foram esses estudos o pontapé inicial para a aproximação dos clássicos da psicologia histórico-cultural, não somente L. S. Vygotsky³, mas também A. R. Luria e A. N. Leontiev.

A aproximação com os clássicos da psicologia histórico-cultural vinculada ao marxismo ocorreu a partir da apropriação dos estudos realizados por Duarte (2000), em particular, da obra intitulada “Vygotsky e o aprender a aprender: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotyskyana”, que aborda os problemas das pesquisas realizadas no Brasil sobre o pensamento vygotyskyano. Segundo esse autor, atualmente diversos pesquisadores têm feito um grande esforço a fim de desvincular a psicologia vygotyskyana do universo filosófico marxista.

A partir desses apontamentos, percebeu-se que a pesquisa relacionada aos fundamentos histórico-culturais não se dá simplesmente pela consulta das obras “Formação Social da Mente” (VYGOTSKY, 2007) e “Pensamento e Linguagem” (VYGOTSKY, 2005), haja vista a necessidade de apropriar-se, também, dos escritos de demais representantes da psicologia soviética. Isso porque, embora Vygotsky atuasse como líder do grupo e defendesse a necessidade de uma psicologia científica fundamentada no materialismo dialético do marxismo, A. R. Luria e A. N. Leontiev também contribuíram para a construção da psicologia histórico-cultural.

Nesta direção, entende-se que os fundamentos histórico-culturais não representam apenas os estudos dos conceitos de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ou Desenvolvimento Potencial

³Adotaremos a grafia Vygotsky, exceto em citações, nas quais reproduziremos a forma presente na obra escrita.

(DP), como alguns preferem chamar. Todavia, é necessário compreender a totalidade do psiquismo humano, bem como as contradições do processo de desenvolvimento das funções psíquicas elementares e superiores, a fim de compreender os processos de aprendizagem do educando em idade escolar. Com base nessa premissa, buscou-se nos estudos bibliográficos as contribuições dos principais representantes da psicologia histórico-cultural soviética, não restringindo somente em Vygotsky mas também, Luria e Leontiev.

Para melhor aprofundamento dos dados, realizou-se durante a pesquisa, análise dos principais documentos institucionais que norteiam a prática pedagógica das escolas investigadas, dentre eles: Projeto Burareiro: Escola de tempo Integral; Projeto Político Pedagógico; Regimento Escolar; Plano de Ação da Coordenação Pedagógica; Expectativas de Aprendizagens; Projeto de Recuperação Paralela e Programa de Formação Continuada.

Dessa forma, o trabalho se encontra organizado em quatro seções sendo a primeira, fundamentos da psicologia histórico-cultural para a coordenação da educação integral politécnica, busca pela compreensão das diferentes concepções de educação integral, disseminadas no âmbito da educação brasileira e as contribuições da psicologia soviética para os processos educativos. Esta seção encontra-se organizada em três subseções que se dividem em: concepções de educação integral no Brasil; a coordenação pedagógica da educação integral e; os fundamentos da psicologia histórico-cultural para os processos educativos.

A primeira, concepções de educação integral no Brasil traz a princípio, as experiências escolanovista originárias das escolas parque da Bahia, dos CIEPs de Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro e, dos Centros Educacionais Unificados-CEU no estado de São Paulo. Em seguida traz uma experiência da Pedagogia Histórico-Crítica realizada no Projeto Burareiro de Educação Integral em Ariquemes-RO. E por fim, a concepção escolanovista socialdemocrata de educação integral proposta a partir da experiência do Programa Mais Educação. Busca-se assim demonstrar as diferentes concepções de educação integral, bem como, a definição da educação em tempo integral e a educação integral.

A segunda, a coordenação dos processos educativos nas escolas de tempo integral em Ariquemes-RO, tem como objetivo caracterizar o tipo de educação integral, a partir dos processos educativos observados na escola de Tempo Integral em Ariquemes-RO. O texto apresenta, a princípio, a descrição do trabalho da

coordenação pedagógica da Escola de tempo integral de Ariquemes-RO com base no que dizem os documentos, em seguida a caracterização da coordenação pedagógica dos processos educativos da escola Darcy Ribeiro e Paulo Freire.

Assim apresenta uma breve definição quanto ao papel desempenhado por este profissional na escola, aponta a necessidade de um novo olhar para a coordenação da educação integral, tendo em vista que, as atividades desenvolvidas numa escola com essa modalidade se diferenciam e muito de uma escola regular.

O último aborda os fundamentos da psicologia histórico-cultural com base nos estudos de Vygotsky, Luria e Leontiev, bem como as contribuições desta, para os processos educativos. Tem como eixo central, os princípios filosóficos da formação do homem na natureza e os fundamentos histórico-culturais para o desenvolvimento da aprendizagem, direcionando assim, para uma prática pedagógica revolucionária em oposição ao ensino biologizante.

Sendo assim, percebe-se a necessidade da construção de um modelo de trabalho politécnico com vista a superação do trabalho polivalente da coordenação pedagógica da escola de tempo integral. É com base nas contribuições da psicologia histórico-cultural e da politecnicidade como princípio pedagógico que este trabalho visa essa superação.

A terceira e última seção psicologia histórico-cultural elementos para a coordenação da educação integral politécnica relaciona as contribuições da psicologia histórico-cultural em direção às dimensões da racionalidade, da habilidade, da sensibilidade e da sociabilidade. A intenção desta seção, portanto, é explicar como essas contribuições podem fundamentar a gestão dos processos de aprendizagens,

Assim, apresenta elementos com base na pesquisa bibliográfica e na pesquisa de campo. Dessa forma, esse estudo traz três contribuições que se relacionam a politecnicidade como princípio pedagógico: a primeira é que a apropriação e a objetivação do conhecimento sistematizado não se desenvolvem apenas pela maturação das funções biológicas individuais, mas, também, pelo processo de interação entre o meio social e a atividade mediada.

A segunda, que a importância do gestor, juntamente com o corpo docente, é organizar instrumentos técnico-pedagógicos avaliativos para assim verificar o que o aluno já consegue fazer sozinho (ZDR) e aquilo que o aluno só consegue fazer com

a ajuda do adulto (ZDP), para, então, organizar atividades significativas com vistas a potencializar o ensino-aprendizagem (ZDPO).

A terceira, que as atividades artísticas e culturais são habilidades desenvolvidas pela espécie humana ao longo da história das sociedades. Portanto, segundo os fundamentos da psicologia histórico-cultural, o conhecimento cultural das habilidades superiores não se desenvolve apenas pelas capacidades biológicas adquiridas pela genética; esta, sim, poderá ser apropriada a partir do momento que a sociedade oferecer mecanismos suficientes que possam potencializar essas habilidades humanas. Daí a importância dessas contribuições para a educação integral politécnica, uma vez que essa proposta tem em vista não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas, também, a formação integral humana.

2 FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITECNICA

Nas últimas décadas, as pesquisas relacionadas à psicologia histórico-cultural têm-se destacado, mais especificamente, aos processos de ensino-aprendizagem das crianças em idade escolar. Na busca de superar a problemática “dificuldade de aprendizagem” dos alunos da escola pública brasileira – que não são poucas – a maioria desses estudos tem sido direcionados, em particular, as contribuições da psicologia histórico-cultural para a prática do professor em sala de aula.

No entanto, o diferencial deste estudo para demais pesquisas já concluídas, está na premissa de que a psicologia histórico-cultural contribui não somente para as atividades da sala de aula, mas também, para os processos educativos do desenvolvimento humano. Tendo em vista a referida argumentação, considerou-se, a coordenação pedagógica como elemento fundamental para a potencialização das múltiplas capacidades humanas. Assim, esta sessão tem por objetivo: caracterizar as contribuições da psicologia histórico-cultural para a coordenação da educação integral politécnica.

Na busca pela compreensão das diferentes concepções de educação integral, disseminadas no âmbito da educação brasileira e as contribuições da psicologia soviética para os processos educativos. Esta seção encontra-se organizada em três subseções que se dividem em: concepções de educação integral no Brasil; coordenação pedagógica da educação integral e; os fundamentos da psicologia histórico-cultural para os processos educativos.

A primeira, concepções de educação integral no Brasil traz as experiências escolanovista liberais das escolas parque da Bahia, dos CIEPs de Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro e, dos Centros Educacionais Unificados-CEU no estado de São Paulo. Em seguida, traz a experiência da Pedagogia Histórico-Crítica realizada no Projeto Burareiro de Educação Integral em Ariquemes-RO. E por fim, a concepção escolanovista socialdemocrata de educação integral proposta a partir da experiência do Programa Mais Educação⁴. Busca-se assim demonstrar as diferentes

⁴ A classificação das experiências em educação integral no Brasil, está baseada em Maciel (2016). De acordo com essa apresentação, a distinção entre escolanovista liberal e escolanovista socialdemocrata decorre do paradigma político dominante e não da proposta programática dos partidos que lhe deram origem. Se este fosse o critério dominante, as experiências dos CIEPs (PDT) e dos CEUs (PT) se enquadrariam na escola nova socialdemocrata; do mesmo modo como a grande maioria das experiências pedagógicas do Programa Mais Educação se enquadram na perspectiva neoliberal.

concepções de educação integral, bem como, a definição da educação em tempo integral e a educação integral.

A segunda, a coordenação pedagógica da educação integral, discute a participação da coordenação pedagógica na gestão escolar. O texto apresenta uma breve definição quanto ao papel desempenhado por esse profissional na escola, aponta a necessidade de um novo olhar para a coordenação da educação integral, tendo em vista que, as atividades desenvolvidas numa escola com essa modalidade se diferenciam e muito de uma escola regular.

A último aborda os fundamentos da psicologia histórico-cultural com base nos estudos de Vygotsky, Luria e Leontiev, bem como as contribuições desta, para os processos educativos. Tem como eixo central, os princípios filosóficos da formação do homem na natureza e os fundamentos histórico-culturais para o desenvolvimento da aprendizagem, direcionando assim, para uma prática pedagógica revolucionária em oposição ao ensino biologizante.

2.1 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

As discussões e os estudos relacionados à Educação Integral não são novos no Brasil, muito menos no cenário internacional. Conquistaram, no âmbito das pesquisas em educação, amplos espaços de discussão que resultaram em teses, dissertações, livros e até mesmo experiências científicas que vieram a se tornar referência na implantação de políticas públicas em diversos municípios dos estados brasileiros e se constituíram como um dos desafios da educação escolar pública na atualidade.

Neste sentido, as fontes contidas no acervo literário – que se relacionam a este tema – revelam um conjunto de produções que difere em seus fundamentos e concepções de educação. A concepção de educação integral e a concepção de educação em tempo integral são exemplos dessa diversidade. Mas no que se diferenciam as concepções de educação integral? De que modo estas concepções se encontram inseridas no contexto histórico?

A educação integral teve sua fase embrionária na antiguidade, especialmente na Paidéia grega, consubstanciando aquela formação humana mais completa tanto do corpo, quanto do espírito, não havendo hierarquização de saberes e conhecimentos. Esse modelo de educação já continha o germe do que mais tarde se denominou educação integral (COELHO, 2009 p.85).

Todavia, a escola pública a época ainda não se apresentar de forma institucionalizada, a educação integral deixa de ser discutida, sendo retomada apenas no século XVIII com a Revolução Francesa, que teve como marca a institucionalização da escola pública primária para todas as crianças que tinham como perspectiva o desenvolvimento das faculdades, físicas, intelectuais e morais dos indivíduos. No Brasil, a discussão a respeito desse tema iniciou-se na primeira metade do século XX e contou com a participação dos grupos católicos, integralistas, anarquistas e liberais (COELHO, 2009 p.86). É a partir desses debates que as concepções de educação integral se institucionalizam e ganham corpo nas experiências que serão destacadas aqui.

2.1.1 A Concepção Escolanovista Liberal de Educação Integral

As discussões sobre o processo de democratização e expansão da escola pública no Brasil datam dos anos de 1920-1932, um movimento liderado por educadores como Anísio Teixeira e Lourenço Filho deu notoriedade a luta por uma escola primária que ofertasse uma educação em condições de igualdade a todos. Segundo Frutuoso (2014, p. 21) essas:

[...] são bandeiras que no Brasil se levantam na década de 1920 com o movimento de reconstrução educacional. Inspirado em novos ideais de educação e lutando contra o modelo educacional dominante, os pioneiros desse movimento no país lutavam por um ensino democrático e uma escola onde todos pudessem aprender com as mesmas condições.

Essa concepção também ficou conhecida como movimento da “Escola Nova”, teve como um dos seus precursores na América o filósofo e pedagogo norte americano John Dewey. Assim, surge nesse período experiências baseadas nas ideias de Dewey como crítica ao modelo tradicional. Dai os educadores a época buscar um modelo de escola que fosse capaz de preparar o homem para indagar e resolver por si só os seus problemas, dessa forma era necessário construir uma escola não para o futuro conhecido, mas para um futuro totalmente imprevisível (TEIXEIRA, 1930 p. 3).

Essa concepção de educação se apresenta em três experiências concebidas em períodos diferentes, são elas: as escolas-parque por Anísio Teixeira na década de 1950, os CIEPs na década de 1980 por Darcy Ribeiro e os CEUs modelo de

escola criado durante a gestão da então prefeita de São Paulo Marta Suplicy no período de 2001-2004.

a) Educação Integral e as Escolas Parque na Bahia

Foi a partir de Anísio Teixeira e de sua luta em defesa de uma escola pública primária de dia todo para as classes populares que surgiu no Brasil a primeira experiência de Educação Integral. Essas discussões surgem a partir da inspiração de Anísio Teixeira nas experiências no exterior, nos primeiros anos do século XX (CHAVES, 2002 p. 52).

Os estudos realizados por Frutuoso (2014, p. 21) sobre as experiências brasileiras de tempo integral destacam que, “no Brasil o movimento que dá origem a educação integral parte da luta pela escola primária pública para todos”. Isso porque, até o início do século XX a instituição escolar ainda era privilégio apenas das minorias burguesas, sendo esta negada aos filhos das classes trabalhadoras, assim como também destaca Coelho (1990, p. 50):

No Brasil, podemos dizer que foi com Anísio Teixeira, na década de 50, que se iniciaram as primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa.

Desta forma, esse modelo de educação baseado na concepção escolanovista propôs uma ruptura com o ensino tradicional característico da escola primária. Anísio Teixeira há seu tempo, defendeu uma escola pública de tempo integral para a formação completa. Sua concepção era de que a escola primária, além de ser privilégio de poucos, não oportunizava a comunicação entre os alunos a partir das vivências em diversas atividades (FRUTUOSO 2014).

Destarte, Anísio Teixeira defendia que a função da escola está muito além do ensino e da transmissão de conteúdos clássicos que garantam ao aluno aprender a ler, a escrever e a contar. Via, então, a necessidade da organização curricular com atividades que oportunizassem o trabalho pedagógico para a transmissão de valores éticos e morais, do ensino das artes e da cultura, de hábitos de higiene e disciplina e de preparação para um ofício.

Em defesa desse ideário e na posição de Secretário de Educação em 1949, Anísio Teixeira foi solicitado pelo então governador da Bahia, Otávio Mangabeira, a

elaborar um sistema escolar para resolver o problema das vagas nas escolas públicas. Atendendo ao pedido, idealizou o primeiro projeto de implantação de uma escola pública de tempo integral, que, assim, chamou de Escola Parque ou, mais popularmente, de Centro Educacional Carneiro Ribeiro (TEIXEIRA, 1959 p. 78-84).

A primeira escola parque, denominada Centro Educacional Carneiro Ribeiro, foi Inaugurada em 21 de setembro de 1950, na cidade de Salvador no Estado da Bahia – recebeu esse nome em homenagem ao educador baiano Ernesto Carneiro Ribeiro. Para seu funcionamento, a escola foi organizada em dois grupos, sendo: “as escolas-classe, isto é, escolas de ensino de letras e ciências e a escola-parque, conjunto de edifícios onde se distribuiriam as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física” (TEIXEIRA, 1959, p. 78-84), sendo a escola-classe o primeiro turno e as escolas parque o segundo turno e vice-versa.

Contemplada por um conjunto de 12 salas de aula a escola-classe foi planejada para o funcionamento melhor do ensino de letras e ciências, com disposições para administração e áreas de estar. Uma proposta de escola parcial para funcionar em turnos onde o aluno fica um turno na escola-parque e outro ele completaria na escola-classe. Nesta escola, além de locais para suas funções específicas, foi construída biblioteca infantil, dormitórios para 200 das 4.000 crianças atendidas pelo Centro e os serviços gerais e de alimentação. Além da reforma da escola, foram também implantados serviços de assistência, que se impõe, dadas as condições sociais (TEIXEIRA, 1959, p. 82).

Ao descrever sobre essa importante obra para o país, Cordeiro (2001, p. 242) ressalta que:

O Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro foi o espaço onde Anísio Teixeira introduziu e experimentou as suas concepções de educação. A sua luta maior consistia na busca da conquista da universalização da educação pública e gratuita. Em seus trabalhos ressaltou a importância da educação escolar para integrar o país na civilização letrada. Entendia a escola pública como uma máquina para a produção da democracia almejada, considerando-a como o mais significativo instrumento de justiça social e de correção das desigualdades provenientes da posição e da riqueza. Considerava que o investimento na educação representava desenvolvimento social e pessoal, tendo como produto, resposta ou consequência a ascensão social, como acreditavam os liberais naquela época.

Desse modo, conforme destacado, a proposta fez parte de um plano de educação para a Bahia, que tinha por objetivo restaurar a escola primária que segundo o próprio Anísio Teixeira havia se perdido em meio as idas e vindas da

evolução nacional da época (TEIXEIRA, 1959 p. 78-84). “O ensino primário, nos primórdios da república, sob a responsabilidade dos estados, se organiza de forma bastante precária, tornando inviável um sistema sólido e completo” (CHAVES, 2002, p. 44). Com base nessa premissa, Anísio descreve no texto de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro que:

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959, p. 78-84).

Para ele, a maior dificuldade da educação primária – que por sua natureza é uma educação universal – está ligada a formação de um professor primário que possa atender a todos os requisitos de cultura e aptidão, elementos de um ensino tão vasto e tão diversificado. Afirmava que a organização do ensino primário em um centro de tal complexidade vem, de certo modo, facilitar a tarefa sobremaneira aumentada da escola elementar.

Assim, propõem professores primários comuns para as escolas-classe, e para a escola-parque os professores primários especializados de música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, de recreação e de jogos. Justifica, então, que, em vez de um pequeno gênio para tudo isto, muitos professores são diferenciados em dotes e aptidões para a realização da tarefa – sem dúvida tremenda – de formar e educar a infância nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional (TEIXEIRA, 1959, p. 78-84).

Essa proposta tinha na sua essência promover uma educação para a classe trabalhadora com atividades de dessem a e mesma uma formação humanizadora, diversos autores dentre eles Coelho (2009, p. 91) destacam que:

As atividades educativas que consubstanciam uma educação integral, para Anísio, não estavam descoladas de um tempo integral na instituição formal de ensino, mas eram realizadas no que hoje

denominamos de contraturno, ou seja, havia uma clara diferenciação entre as atividades ditas escolares – que aconteciam nas escolas-classe, em um turno – e as atividades diversificadas – que ocorriam na escola-parque, no turno contrário ao anterior. Acreditamos que essa diferenciação aponta para uma dissociação entre o que se denominam atividades escolares e outras atividades que poderiam, inclusive, ser entendidas e avaliadas como mais prazerosas.

Desta maneira, a experiência do CECR, de Salvador, Bahia, expandiu-se para os demais estados, como Brasília e Rio de Janeiro, cujo propósito era o de abrir oportunidades para a capital do país e oferecer à nação um conjunto de escolas que constituísse exemplo e demonstração para o sistema educacional brasileiro. O projeto de Anísio Teixeira constitui-se, portanto, na primeira experiência institucionalizada brasileira de educação pública em escolas de turno integral, o que foi dado sequência por Darcy Ribeiro, com o CIEPS. Porém, ao longo da história da educação brasileira outras experiências foram vivenciadas, mas não no âmbito do Estado brasileiro como a de Anísio Teixeira.

b) Os CIEPs de Darcy Ribeiro no Estado do Rio de Janeiro

Na concepção de Darcy Ribeiro, o Brasil é o país das desigualdades sociais onde a população desprivilegiada é a que mais sofre com o descaso dos governantes. Devido a este descaso, as escolas públicas brasileiras funcionam de forma precaríssima, contribuindo, assim, para o resultado do fracasso educacional da maioria dos alunos que vive à margem da pobreza. Ao falar sobre o papel da escola pública o autor destaca ser esta antipopular e reprodutora do fracasso educacional, para Ribeiro (1986, p. 13),

Tamanho fracasso educacional não se explica, obviamente, pela falta de escolas – elas estão aí, numerosíssimas – nem por falta de escolaridade, uma vez que estão repletas de alunos, sobretudo na 1ª série, que absorve quase metade da matrícula. Muitos fatores contribuem para este fracasso. Só queremos adiantar que a razão causal verdadeira não reside em nenhuma prática pedagógica. Reside, isto sim, na atitude das classes dominantes brasileiras para com o nosso povo.

Preocupado com os excluídos socialmente e com a pobreza da população, Darcy Ribeiro implantou ações para a educação que desafiaram o modelo de ensino de sua época, cujo objetivo era buscar uma escola para o povo e não contra o povo. Dentre suas diversas ações e programas pode-se destacar o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP).

Darcy Ribeiro já havia trabalhado com Anísio, por isso utilizou o modelo das escolas-parque, todavia, preferiu criar uma escola diferente para sua época. Ao abordar a diferença entre esses dois intelectuais Bomeny (2009, p.11) destaca que “Neste ponto, me parece, reside a maior distinção entre ele e Anísio Teixeira: um conferindo ao seu projeto um cunho político-sociológico e o outro, Anísio, defendendo gradualmente o modelo pedagógico”.

Protagonista do Programa Especial de Educação (PEE)⁵ nos dois governos de Brizola (1983-1987 e 1991-1994), no Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro defendia a escola pública de tempo integral na expectativa de superar a tradição elitista caracterizada pelo modelo das escolas primárias.

Para ele, a criança popular urbana é bem diferente da criança afortunada que naturalmente é beneficiada dos recursos que proporcionam o desenvolvimento biológico, cognitivo e social. De outro lado, a criança que vive à margem da pobreza não se apropria desses recursos que são extremamente restritos a uma pequena parcela da população. Sobretudo, essa maioria desprivilegiada é condenada pelo seu próprio fracasso por uma escola elitizada que trabalha em função das minorias privilegiadas. Como expressa Ribeiro (1986, p. 13):

O pequeno favelado, comendo pouco e mal, cresce raquítico. Às vezes é até prejudicado por malformações, se a fome ocorre muito cedo ou se é demasiada. Sua fala é também peculiar e atravessada, aos ouvidos da professora. Toda a sua inteligência está voltada para a luta pela sobrevivência autônoma, em esforços nos quais alcança uma eficácia incomparável. A criança afortunada se desenvolve bem fisicamente, fala a língua da escola, é ágil no uso do lápis e na interpretação dos símbolos e chega à escola altamente estimulada pelos pais, através de todas as espécies de prêmios e gratificações para aprender rapidamente. Uma e outra têm capacidades específicas: o favelado para competir na escola; o afortunado para sobreviver solto na cidade.

O texto supracitado demonstra a preocupação de Darcy Ribeiro com a população carente, que carrega consigo as duras marcas da desigualdade social. Sua maior preocupação era que a escola primária não trabalhava em função de melhorias para o pequeno favelado e, sim, em função da criança afortunada que possuía todo conforto necessário para progredir na escola. Por isso, ao destacar o

⁵O Programa Especial de Educação (PEE) foi uma das várias medidas tomadas no governo de Leonel Brizola para mudar a educação. O documento foi elaborado com a participação de todo professorado do Rio de Janeiro para definir metas para a educação, inclusive o Cieps. O PEE tinha como meta, até março de 1987, a construção de 500 Cieps, principalmente nas áreas de baixa renda e alta densidade demográfica (RIBEIRO, 1986).

papel da escola primária enfatiza que é preciso reconhecer que temos uma escola não somente seletiva, mas também elitista fato comprovado ao verificar que, o ensino está estruturado para atender as classes abonadas/privilegiadas e não o povo, que compõem a maioria absoluta de sua clientela (RIBEIRO, 1986, p. 14).

A educação de tempo integral, com dia completo da criança, foi uma das bandeiras levantadas por Darcy Ribeiro para a solução da desigualdade social e o desenvolvimento do país, uma vez que seria a educação com modelo de escola de dia completo a oportunidade do povo se apropriar dos benefícios exclusivos da elite. Conforme afirma Bomeny (2009, p. 115):

Darcy Ribeiro estava convencido de que a escola pública brasileira ainda não podia ser chamada de pública. Elitista e seletiva, ela não estava preparada para receber quem não tivesse acesso a bens materiais e simbólicos que contam e interferem diretamente no desempenho. Exigia da criança pobre o rendimento da criança abastada. Remava na direção contrária a de sua clientela principal.

Por isso defendia a proposta de uma escola promotora da maior participação social das classes mais pobres, sendo capaz de, realmente, mobilizar a aprendizagem para o potencial dos alunos e com padrões que só a elite se beneficiava como: assistência médica e odontológica, uniforme e material escolar gratuito, alimentação completa e, acima de tudo, um espaço que proporcionasse o respeito ao universo cultural dos alunos. Para Ribeiro (1986, p.49) “No dia-a-dia dos CIEPs a educação não pode mais ser dissociada das manifestações culturais e artísticas, sobretudo daquelas que já se desenvolvem no interior da própria comunidade”.

Os prédios projetados por Oscar Niemayer tinham como proposta a integração das atividades dos dois turnos no mesmo espaço formal de aprendizagem, que possuía um espaço para o funcionamento das atividades pedagógicas, além de outros espaços como centro médico e espaço para atividades esportivas tendo capacidade para abrigar aproximadamente mil alunos no horário das sete horas da manhã às dezessete horas da tarde (COELHO, 2009 p. 92). Era composta de três blocos, dos quais:

No bloco principal, com três andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é também chamado de Salão Polivalente, porque também é

utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos-residentes (RIBEIRO, 1986, p. 42).

A criação do CIEPs constitui-se em uma das mais polêmicas experiências de educação integral, porém, a defesa salvacionista da proposta educacional interferiu no resultado deste ambicioso projeto. Para Cavaliere e Coelho (2003, p.168) “Uma das críticas mais frequentes feitas ao programa dos CIEPs foi a que o classificou como projeto assistencialista”. Esse programa talvez seja um dos mais duradouros benefícios do tempo integral para a maioria da população em idade escolar.

O CIEPs tornou-se referência para demais experiências brasileiras de tempo integral, principalmente aos defensores da escola assistencialista, sobretudo, também, recebeu críticas pela descontinuidade de sua proposta original. A pesquisa realizada por Castro e Farias (2002, p. 89-91) demonstrou que essa descontinuidade da proposta estava visível na manutenção dos prédios que já não apresentavam mais cuidados com a limpeza e manutenção de sua parte exterior – lembrando que a estrutura arquitetônica do CIEPs representava a tentativa de valorização da escola pública.

c) Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) no Estado de São Paulo

O Centro Educacional Unificado (CEU) foi implantado pela Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo, pelo governo do PT, na gestão da prefeita Marta Suplicy (2001-2004), por meio do Decreto Municipal nº 42.832, de 06 de fevereiro de 2003. O discurso base de implantação foi à reprodução do ideário próprio da maioria das políticas governamentais de que a ação educativa, norteadas pela participação, descentralização, autonomia da população, seria a solução precisa para a reversão do quadro de exclusão social.

O projeto de cada CEU é constituído por três centros: os Centros de Educação Infantil (CEI), as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), com modelos comuns em todas as suas dimensões, desde o projeto arquitetônico até o projeto político-pedagógico (GROSBAUM E CARVALHO, 2009 p. 18-21). Desse modo, o programa teve como propósito reconfigurar o quadro de escassez e de exclusão social e atender regiões geograficamente menos favorecidas. Segundo Frutuoso (2014, p. 33) “Embora não

caracterizada como escola integral, traz em seu eixo pedagógico e administrativo, traços de uma escola de educação integral”.

O surgimento do CEU foi caracterizado como escola normal com garantia do atendimento de quatro horas. Teve como diferencial a oferta de atividades culturais, esportivas e de lazer em outros horários para a comunidade. Os Centros Unificados foram organizados não apenas para os alunos, mas sim para toda a comunidade e, por isso, caracterizado por Gadotti (2000, p. 2) como projeto de educação popular que assim expressa:

Nascia um projeto de educação popular, de educação cidadã buscando tratar o povo com dignidade e respeito. O projeto dos CEUs foi concebido, desde sua origem, como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. Os CEUs inspiram-se na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar.

Com base nessa premissa, o CEU foi inspirado na concepção de intersectorialidade⁶, a partir de ideias defendidas pelo educador Paulo Freire, que defendeu a educação para a cidadania e a Escola Aberta. Gadotti (2000, p 82) assim expressa:

A experiência dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) do município de São Paulo, foi uma experiência inovadora. Seu projeto educacional foi inspirado no conceito de educação cidadã e de cidade educadora de Paulo Freire. As crianças pobres não são diferentes das outras crianças. São tão inteligentes como as crianças ricas e têm as mesmas necessidades. Mas não têm as mesmas oportunidades. Considero que o projeto educacional dos CEUs é uma das respostas, entre outras, dada por uma administração popular, ao problema da exclusão de um grande número de pessoas, do acesso aos equipamentos públicos, principalmente para os moradores dos bairros mais afastados do centro da cidade.

A proposta da cidade educadora defende o ideário de que a educação não acontece apenas nos espaços escolares, mas sim nas diferenças vivências dos indivíduos como as praças, as ruas, a igreja entre outros. Diante dessa premissa os

⁶A intersectorialidade é uma lógica de gestão pública da cidade que busca superar a otimização das políticas sociais. Para trabalhar de modo integrado, exige-se o relacionamento de profissionais de diferentes formações, envolvidos num processo comum. A intersectorialidade não está separada dos conceitos e práticas da descentralização, da flexibilidade e do regime de colaboração. A descentralização, para ser eficaz, necessita de integração entre os diferentes setores: saúde, educação, cultura, esporte, lazer, assistência social, trânsito, saneamento, habitação, mobilização, comunicação, etc. (GADOTTI, 2000).

defensores dessa proposta acreditam na articulação entre o poder público e a sociedade em prol da construção de uma cultura letrada.

2.1.2 A Concepção Histórico-Crítica de Educação Integral

As teorias da educação formam um conjunto de pressupostos teórico-metodológicos que pretendem conduzir a um processo de formação humana. Neste contexto, a pedagogia histórico-crítica urge dentre as teorias educacionais em contraposição a visão crítico-reprodutivista (SAVIANI, 1999 p. 83). Entretanto, a diferença entre a pedagogia histórico-crítica e as demais pedagogias está em seu método e em sua perspectiva de formação humana.

Enquanto as demais pedagogias como as de método escolanovistas implicam numa ideia de autonomia social, a pedagogia histórico-crítica mantém o ideal de vinculação entre educação e sociedade. Sendo a sua atuação não com o foco propriamente na preparação intelectual do aluno como em Herbart e nem tão pouco na iniciativa do aluno como na pedagogia nova, assim essa pedagogia parte da prática social dos estudantes, seguindo em seu método da problematização, instrumentalização e catarse chegando a uma nova prática social, que passará pelo mesmo processo uma vez que essa pedagogia segue princípios da dialética materialista (SAVIANI 2001, p.79-84).

Visto que, a pedagogia histórico-crítica como modelo educacional valoriza a prática social, ponto de partida inicial para o ensino e ponto de chegada nesse processo de construção e aquisição do saber. Foi através deste referencial teórico que surgiu a experiência do Projeto Burareiro de Educação Integral, uma proposta educacional que visava à apropriação do saber tendo como laboratório a prática social.

a) O Projeto Burareiro de Educação Integral em Ariquemes-RO

O Projeto Burareiro de Educação Integral foi criado, a partir do ano de 2005, pelo professor Antônio Carlos Maciel a pedido do então prefeito Confúcio Aires Moura, eleito para o período de 2005-2008. Assim, com base nas leituras das experiências brasileiras de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro, o Grupo de Pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade

(CIEPES) elaborou um projeto de educação integral voltado para a concepção marxiana de educação.

O município de Ariquemes conta, atualmente, com 26 escolas, dentre as quais quatro atendem na modalidade de educação em tempo integral. Essas escolas passaram a atender a educação de tempo integral após a experiência do Projeto Burareiro de Educação Integral, implantado em 2005, modificado e substituído de sua proposta original e expandido para as demais escolas no ano de 2007 (FRUTUOSO, 2014 p. 99). Em 2012 o projeto foi aprovado pelo Conselho Municipal pela Lei Municipal nº 1.217, de 2012 que institui o Projeto Burareiro – Escola de Tempo Integral.

Assim como as demais experiências brasileiras de educação integral, o Projeto Burareiro de Educação Integral foi implantado em um bairro periférico da cidade de Ariquemes-RO. Esse local foi escolhido por possuir a época alto índice de violência, desnutrição e problemas sociais diversos.

O objetivo do projeto não se restringiu apenas a tirar da rua as crianças e coloca-las na escola para ocupar o tempo longe das drogas e da violência. Teve como princípio norteador a formação integral humana por meio de atividades pedagógicas, esportivas, e culturais, todas visando desenvolver as múltiplas potencialidades humanas. Foi com base nesse pressuposto que se percebeu a necessidade da ampliação do tempo da criança na escola para a execução da proposta. Ao tratar sobre essa questão, Maciel (2016, p. 75) explica que:

Quando se fala hoje em educação integral, a quase totalidade dos estudos e pronunciamentos fala em tempo integral. Tempo integral não é educação integral. Educação integral é educação que visa a formação da pessoa humana em sua complexa rede de faculdades humanas.

A educação integral politécnica, no entanto, foi uma concepção pedagógica posta em prática que teve sua fase embrionária na experiência do Projeto Burareiro de Educação Integral (2005-2006). Trata-se de uma proposta de educação fundamentada nas ideias de Marx e Engels (2011, p. 85-88), dispostas nos escritos da Comuna de Paris. Como proposta educacional, procura dar aos filhos dos trabalhadores uma educação que vá ao encontro de suas necessidades emancipatórias. Nas palavras de Maciel (2013, p. 43):

Ao ser desafiados com tal proposta o grupo de pesquisa já tinha um aprofundamento sobre a concepção de onmilateralidade e emancipação humana pela perspectiva marxiana, bem como também já acompanhavam as discussões do trabalho como princípio educativo.

Assim o desafio do grupo era eminentemente grandioso já que deveriam elaborar um projeto de educação integral para além das propostas e experiências já implantadas no Brasil. A proposta de educação integral politécnica parte da concepção de formação humana integral proposta por Marx e Engels (2011, p. 85), onde diz que:

Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de carácter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Neste sentido, o conceito de educação politécnica abrange uma formação humana completa a partir do desenvolvimento cognitivo (intelecto), psicomotor (educação física) e tecnológico (politecnia) (MARX; ENGELS, 2011). É com base nesse pressuposto que Maciel (2013, p. 134) define politecnia como:

O princípio pedagógico, que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social (na qual o trabalho é o fundamento determinante e a consciência sua expressão mais acabada), cuja consequência é o desenvolvimento potencial de suas múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais, numa palavra, é o desenvolvimento de sua humanização integral.

No entanto, ao contrário do discurso oficial em defesa de uma educação salvadora, que retira da miséria o filho do pobre dando a este as regalias do capitalismo. A educação integral politécnica tem como propósito oferecer uma escola onde o individuo possa desenvolver suas habilidades e potencialidades mediante a oferta de atividades pedagógicas, esportivas e culturais que potencializem, por intermédio do trabalho educativo e da pedagogia histórico-crítica, as múltiplas potencialidades humanas.

Desse modo, a educação integral politécnica defendida aqui se difere do ideário liberal sustentado pela ideologia burguesa. A educação liberal – diga, a ofertada para a classe trabalhadora – apresenta em suas propostas elementos

valorativos que se distanciam do conceito de formação humana integral proposta por Marx.

Logo, a proposta de educação integral politécnica constitui-se de processos educativos integradores a partir do estudo das dimensões intelectual, física e tecnológica. Em seus estudos Maciel (2013) aprofunda o conceito marxiano de politecnia dando a este novo significado no processo pedagógico. É a partir destes estudos que se desenvolvem as quatro dimensões da politecnia como princípio pedagógico, são elas: racionalidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade. Assim, Maciel (2013, p. 26) define:

A racionalidade como desenvolvimento das dimensões lógico-cognitiva e psíquica (onde o conhecimento científico seja determinante); a habilidade, enquanto expressão de capacidades psicomotoras e físicas (onde o esporte e a formação profissionalizante constituam suportes fundamentais); a sensibilidade como potencialização de todos os sentidos (onde a música, a dança, a literatura, o teatro e as artes visuais e plásticas tenham lugar privilegiado); a sociabilidade como efetivo exercício político das relações humanas (onde a cidadania, a ecologia humana e a saúde tenham prioridade).

Neste sentido, conforme a memória fotográfica do Projeto Burareiro de Educação Integral: Original, apesar das condições mínimas de recursos oferecidas pelo poder público, todas as dimensões da politecnia como princípio pedagógico foram aplicadas pelo grupo de pesquisa (CIEPES) com a participação da comunidade. Segundo Maciel (2016, p. 125), “foram diversas as reuniões para convencer a comunidade a acreditar no projeto e apoiá-lo”. Percebeu-se, no entanto, que esta não foi uma tarefa fácil para o grupo, uma vez que havia empecilhos de vários aspectos, dentre eles os políticos que eram contrários ao projeto e as igrejas que restringiam determinadas ações, seguidos dos roubos e furtos a escola.

Contudo, as reuniões com a comunidade não tinham o intuito de iludir o povo – como fazem as campanhas governamentais –, mas tinham, sim, o fim de convencê-los da grande contribuição para a educação de seus filhos. Logo, não residia a ideia de suposta educação familiar, mas na sua própria preparação para o trabalho. Então, as reuniões realizadas com a comunidade contaram com o envolvimento não somente dos pais, mas também dos professores, do governo municipal e de autoridades do município e do Estado.

As fotos da memória fotográfica do Projeto Burareiro: Original (MACIEL, 2016) demonstram que as atividades, tanto cognitivas quanto esportivas e culturais, partiram do conhecimento prévio dos alunos, sendo destaque as atividades de artes, capoeira, dança e futebol. Todas essas atividades foram atreladas e pensadas a partir da organização de um currículo integrado com as dimensões da politecnicidade enquanto princípio pedagógico.

Desta forma, o quadro demonstrativo das atividades pedagógicas do turno sociocultural (MACIEL, 2016) demonstra a forma como foi pensada e organizada, sendo no turno matutino: café da manhã; preleção sobre o comportamento social e disciplinar; demonstração teórica sobre os fundamentos técnicos da modalidade; preparação física; treinamento sobre os fundamentos da modalidade; treino tático-coletivo (ensaio); avaliação oral do desempenho individual e coletivo pelo técnico; banho; preleção sobre higiene pessoal; resolução orientada das tarefas pedagógicas da escola; e, embarque no ônibus por modalidade, iniciando pela recreação. Sendo assim, para Maciel (2016, p. 172-173):

O trabalho educativo por uma modalidade esportiva ou artística potencializa as faculdades humanas, que impulsionam o desenvolvimento de mecanismos neurocognitivos de aprendizagem, tais como o reflexo, a percepção, a sensibilidade, a concentração, o raciocínio lógico, a memória, e de mecanismos formadores de uma sociabilidade sadia, tais como a solidariedade, o espírito de equipe, de cooperação, de responsabilidade, de competição profissional.

Portanto, é neste sentido que a educação integral politécnica do Projeto Burareiro Escola de Tempo Integral se distancia das demais políticas de tempo integral implantadas pelo Estado brasileiro. Isso porque, somente a valorização assistencialista do tempo que a criança deve ocupar na escola distancia a escola de um trabalho pedagógico em que a transmissão do saber histórico sistematizado defende a pedagogia histórico-crítica como prioridade. Frutuoso (2014, p. 87) acrescenta que:

A proposta educacional apresentada para o município de Ariquemes traz uma série de características que a diferenciam das demais experiências. Dentre estas está o fato de ser a primeira no Estado; ter como referencial teórico-metodológico a pedagogia histórico-crítica; se pautar pela oferta de uma educação revolucionária e um ensino para os filhos da classe trabalhadora. Entre esses fatores destaca-se a valorização local, uma vez que, o nome Burareiro é uma referência aos projetos de assentamento que antecedem a criação do município.

Neste sentido, a educação integral fundamentada na concepção marxiana de educação difere da concepção de educação em tempo integral proposta pelas demais experiências e políticas públicas brasileiras. Em conformidade com Maciel (2016), o princípio pedagógico que visa o desenvolvimento omnilateral⁷ do homem “não pode ser posto em prática numa escola reduzida em tempo e em formação humana”, motivo pelo qual a politecnia, como princípio pedagógico, é concebida pelas dimensões da cognoscibilidade, habilidade e sociabilidade encontrada em seu locus privilegiado na educação integral. No entanto, a educação integral que se propõe aqui difere da concepção das modalidades de jornadas ampliadas, atividades diversificadas e o tempo integral.

Assim, a concepção de educação, em Marx (2011), o trabalho como princípio educativo, em Saviani (2013), a politecnia como princípio pedagógico, em Maciel (2013), contribuem para fundamentar a gestão dos processos pedagógicos da educação integral politécnica. Todavia, estes estudos ainda não são suficientes para fundamentar os processos psicológicos dos processos de aprendizagens; daí, a importância desse estudo.

Sendo assim, com base nos fundamentos aqui apresentados a respeito da politecnia como princípio pedagógico, entende-se que a organização da gestão pedagógica, em especial do coordenador pedagógico, é fator determinante para essa proposta, uma vez que é este que, juntamente com o professor, organiza as atividades de ensino-aprendizagem. No entanto, entender quem é este profissional e que papel assume na escola é importante para entender o direcionamento desse estudo.

2.1.3 A Concepção Escolanovista Socialdemocrata de Educação Integral

As concepções de educação integral implantadas na escola brasileira estão baseadas nas mais diversas correntes políticas ideológicas. Caso da corrente liberal ponto de apoio da escola nova e das experiências dos CIEPs e dos CEUs, da teoria crítica proposta no Projeto Burareiro e das políticas de cunho neoliberal. Dentre essas concepções está a do Programa Mais Educação. Esse programa implantado durante a gestão dos governos petistas de Luís Inácio Lula da Silva (2002-2010)

⁷O desenvolvimento omnilateral do homem está intrinsecamente relacionado ao processo de humanização do homem, ao desenvolvimento de seus múltiplos sentidos pelas suas relações humanas com o mundo: “ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, observar, perceber, desejar, atuar, amar”, conforme afirmam Marx e Engels (1983, p. 33).

tendo continuidade no governo Dilma Rousseff (2011-2014) se difundiu na ideia da oferta de atividades diferenciadas nas várias escolas do país, onde houvesse vulnerabilidade social, desta forma as unidades escolares das periferias tinham prioridade de acesso ao programa.

Esse modelo de atendimento educacional proposto por esses governos se embasa na concepção escolanovista de educação, trazendo em seus documentos todos os princípios inerentes a esta teoria (TEIXEIRA, 1930; 1955; 1959). Assim a ideia de equidade social e de igualdade de oportunidades propagada pelo sistema capitalista como uma das virtudes do mesmo é alardeada por este e outros programas. Onde por exemplo a todos é dada a mesma oportunidade, mas somente os que se esforçam mais conseguem alcançar êxito.

Desta forma o intuito é descrever o Programa e sua proposta de política educacional de tempo integral, bem como as diferenças entre educação integral e educação de tempo integral. À medida que, se percebe o real objetivo desta política e sua principal intenção entende-se que esta busca não manter o sistema como está, não alterando o seu *status quo*.

a) A Política do Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e, posteriormente, regulamentada pelo Decreto nº 7.083/2010. Integra ações do Plano Nacional de Educação (PNE) como estratégia do Governo Federal para ampliação da jornada escolar e a organização curricular para a promoção da educação integral no Brasil. Assim, visa à melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública (BRASIL, 2010).

A concepção pedagógica do Programa Mais Educação, assim como a do CEU, defende a ideia de intersetorialidade com a participação de diversos atores sociais para ampliação da jornada escolar de escolas prioritárias e localizadas nos bairros periféricos das cidades. Neste sentido, o Programa Mais Educação, atrelado a políticas compensatórias e pouco pedagógicas, sustenta a ideia de que:

A articulação entre Educação, Assistência social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma importante intervenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais

vulneráveis. Focando especificamente a política educacional, a Educação Integral, na perspectiva presente nesses marcos legais, pode transformar a escola em contexto mais atrativo e adequado à realidade e às demandas de crianças e de adolescentes brasileiros e de suas famílias, pois permite, a essa instituição, suplantar possíveis ideias de “hiperescolarização” ou de instituição total, e aos governos, integrarem e ampliarem a cobertura de suas ações sociais (BRASIL, 2009, p. 25).

Neste sentido, no que diz respeito à organização do espaço físico, a política do Programa Mais Educação se diferencia das experiências brasileiras das escolas-parque, dos CIEPs e do CEU que, antes do início de funcionamento, foram planejados e construídos espaços para o desenvolvimento das atividades. Assim, ao contrário dessas experiências, embora o foco esteja no discurso da melhoria da aprendizagem dos alunos, não garantiram o investimento de reforma na infraestrutura das escolas com adesão ao Programa.

O acesso ao programa ocorre através da adesão das escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal. A opção das atividades é realizada a partir da escolha dos macrocampos que, além do acompanhamento pedagógico que são obrigatórias, também estão inclusas as atividades de: educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídia, investigação no campo das ciências da natureza e da educação econômica (MEC, 2016).

As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições. Diante dessa expectativa, o programa alimenta a ideia salvacionista da escola redentora de educação para a cidadania; sobretudo além do tempo a mais na escola para a aprendizagem, as crianças e os adolescentes estariam longe das ruas e dos problemas da marginalidade. A escola seria, portanto, solução precisa para a redução da exclusão social que se proliferam nos bairros de extrema pobreza das cidades.

O modelo do programa compactua da política governamental orientada por organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a UNESCO, orientando a ampliação da jornada escolar como medida de segurança social nas áreas mais empobrecidas. Com base nessas orientações, o MEC adotou medidas de

implementação de educação integral, trazendo para a escola teorias e práticas de educação Integral (SOUZA; ALEPRANDI; TRENTINI, 2016).

O financiamento do programa é destinado às escolas públicas das redes municipais, estaduais e distrital, que possuam estudantes matriculados no ensino fundamental. O repasse do recurso é realizado por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Educação Integral. No ano de 2015 o programa sofreu atrasos no repasse de recursos para os municípios, comprometendo, assim, as atividades das escolas contempladas.

Tendo em vista que o Brasil não alcançou a meta esperada do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o governo federal anunciou, em outubro do ano de 2016, o Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016. Este prevê a ampliação da jornada escolar como uma estratégia do Ministério da Educação para a melhoria da aprendizagem das crianças e dos adolescentes, especialmente em língua portuguesa e matemática do ensino fundamental.

Além das atividades de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática, que são obrigatórias, as escolas que fizerem a adesão ao programa poderão optar pelas atividades nos campos de artes, cultura, esportes e lazer. Poderão ser desenvolvidas, mediante a complementação da carga horária de cinco ou 15 horas semanais no turno e contraturno escolar. Segundo o MEC (BRASIL, 2016), os demais objetivos do programa são:

- a) alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- b) redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- c) melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e,
- d) ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

A partir das concepções apresentadas vale ressaltar que a concepção de educação integral se diferencia da concepção de educação em tempo integral, embora se apresentem, à primeira vista, semelhantes, elas divergem em diferentes aspectos.

O primeiro está relacionado a formação humana onmilateral a partir da concepção de educação em Marx, onde a educação tecnológica, educação politécnica e educação física, determinam a formação completa do homem. O trabalho, portanto, se torna fator determinante para o desenvolvimento humano. Embora Marx não tenha tratado especificamente da educação escolar, seus escritos colaboram para o entendimento de que a instituição escola possui papel fundamental no sentido de potencializar as múltiplas habilidades humanas.

O segundo é a farsa ideia do tempo integral da criança na escola para solucionar a problemática da exclusão social, principalmente nos bairros periféricos das cidades. Sendo o tempo ampliado, estratégia de recompensa das atividades artísticas e culturais que o meio social não possibilitou a ela. No entanto, essa ideia está distante da educação integral em Marx. Uma vez que, neste sentido a escola é vista como espaço de salvaguarda aos problemas sociais e não como possibilidade da formação integral humana.

Os estudos realizados por Dermeval Saviani, no que diz respeito ao trabalho educativo e a especificidade da escola no contexto da formação social demonstram a capacidade do homem na transformação da natureza humana. Todavia, como o próprio autor demonstra a sociedade capitalista tem-se organizado na luta por uma escola que corrobore com os moldes impostos pelo capital, a especificidade do ensino histórico e sistematizado, diante deste cenário são postas em segundo plano nas políticas da educação.

Este estudo tem contribuído para aclarar conceitos como luta de classes, educação politécnica, e suas concepções que perduram ao longo da história da humanidade. Logo, a pedagogia histórica-crítica defende, a bandeira da luta pela transmissão e socialização do saber sistematizado àqueles que não tiveram acesso a esse saber. É neste sentido, que a educação integral defendida aqui, parte da defesa de uma escola que possa por meio do trabalho como princípio educativo e da politecnicidade como princípio pedagógico promover uma formação completa. Não restringido o homem, apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas também das demais potencialidades humanas.

Em contraposição a este conceito, a educação em tempo integral não se preocupa com a formação do homem completo, embora seu discurso de valorização da cultura, esporte e lazer e a defesa da ampliação do tempo da criança na escola, como estratégia para tirá-la da margem da pobreza e da exclusão social encanem

os mais desavisados. Esse modelo educacional na realidade oferece as crianças das classes majoritárias, atividades que supram o tempo em que a criança está ociosa ou mesmo na rua. Com um discurso de que com o tempo integral será possível reduzir os índices de marginalidade.

2.2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A ação gestora está presente, ainda que de forma não institucionalizada nos diferentes momentos das organizações sociais. Sejam elas organizações de trabalho associativo, religioso, entre outros onde , há sempre uma concepção de gerência dessas ações, a cargo de uma pessoa ou grupo de pessoas com competência e liderança.

As mudanças no mundo do trabalho ocorridas nos diferentes momentos da história influenciaram diretamente o modelo de gestão seguido nas diferentes épocas. Por consequência, essas mudanças deixam raízes nas formas de organização do trabalho e sua aplicação à lógica do mercado. Embora possua algumas especificidades, principalmente no que diz respeito ao produto final de seu trabalho que está relacionada ao ensino-aprendizagem. A gestão escolar é entendida dentro desta lógica do trabalho conforme Santos (2009, p. 271), que a define da seguinte forma:

O termo gestão escolar é relativamente recente e está relacionado á ação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais nos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos.

A gestão escolar aqui apresentada compreende os processos da organização humana nas relações de trabalho, com o intuito de orientar a promoção de práticas efetivas de aprendizagem. Observa-se aqui, que há uma mudança em relação ao modelo de gestão tecnicista. Substitui-se assim a lógica da escola empresa, pela lógica da escola participativa, onde as ações, planejamento, o poder de decisão são elementos constituintes desta nova forma de pensar a gestão (HORA, 1994 p.51). Desse modo a gestão dos processos de ensino-aprendizagem é um dos elementos principais para a organização da educação escolar. Ao tratar sobre essa questão Luck (2011, p. 21) ressalta que:

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade.

A gestão democrática se destaca no âmbito educacional, como proposta abordada na Constituição e Lei de Diretrizes e Bases Nacionais. Nela se estabelece que a forma de gestão da educação brasileira deve ser democrática e participativa. Essa abordagem pressupõe a participação ativa da comunidade escolar por meio da representatividade dos diversos seguimentos: Conselho Escolar-CE, Associação de Pais e Professores-APP, Projeto Político Pedagógico-PPP, Escolha do Gestor Escolar.

Assim, dentre estes princípios, estão à participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP da escola; e a participação das comunidades escolares através do CE ou equivalentes APP. Além disso, a LDB também sinaliza (no Inciso VII do Art. 3º) que o ensino será ministrado com base em diversos princípios e, entre eles, encontra-se a gestão democrática do ensino público.

É neste contexto que a figura do supervisor escolar sofre influência, pois a ideia de supervisão estava alinhada aos aspectos político-administrativos onde este exercia um trabalho de inspetor e diretor, com a função de fiscalizar, coordenar atividades, orientar o ensino em nível local (SAVIANI, 2010 p.22). Desse modo, com o amparo da legislação brasileira à gestão democrática o papel e a atuação do supervisor escolar sofrem uma mudança radical nesse novo modelo. Pois a partir da LDB o supervisor/coordenador assume um novo papel dentro da escola pública.

A função dos especialistas em educação estava voltada ao planejamento, à coordenação e avaliação do currículo escolar, ao assessoramento da administração da escola, à orientação a respeito da atuação dos docentes em sala de aula e à avaliação do currículo em relação ao desempenho dos alunos. Assim, a partir das discussões realizadas pelos diversos seguimentos da educação, no ano de 1969, foram criadas as habilitações do curso de pedagogia, dentre elas a de supervisão escolar. Desse modo, o curso de pedagogia passou a formar os especialistas em educação, dentre os quais estavam inclusos o orientador educacional, o administrador escolar e o inspetor escolar.

No ano de 2003 o Conselho Nacional de Educação (CNE) elegeu uma comissão para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de

Pedagogia e, em 2005, o artigo 10 do parecer 5 do CNE extinguiu as habilitações em cursos de pedagogia. Em suma, no que diz respeito à legislação da educação brasileira, e em particular à LDB, pode-se dizer que a nomenclatura “coordenador pedagógico” ainda não apareceu na forma da lei federal, embora se saiba que o coordenador pedagógico substituiu o supervisor e orientador educacional a partir da extinção das habilitações do curso de pedagogia, sendo esta uma questão ainda não levada em consideração por parte dos legisladores. Sendo assim essas nomenclaturas ficam a critério dos estabelecimentos de ensino, em algumas situações são assumidas por meio de processo de concurso público ou até mesmo por meio de escolha do gestor.

No que diz respeito à formação profissional, o parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 3/2006 esclarece que o curso de pedagogia foi regulamentado, pela primeira vez, nos termos do decreto-lei nº 1.190/139, no qual se enquadrava no quadro de formação dos “técnicos em educação”. Na época, estes profissionais realizavam estudos superiores em pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, de planejamento de currículos, de orientação a professores, de inspeção de escolas, de avaliação dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios (BRASIL, 2006).

A que diz respeito à atuação profissional do coordenador pedagógico, a partir da chegada ao Brasil das metodologias ativas e o conceito de competências e habilidades propostas nos escritos de Antônio Nóvoa e Philippe Perrenoud. Nesta direção, esse discurso aponta a escola como espaço privilegiado para a formação docente, especialmente pela proximidade da prática educativa, favorecendo a ação sobre a ação. O coordenador pedagógico passa, então, a ser visto neste contexto como protagonista da formação continuada dos professores em serviço, uma vez que é este o profissional que lida diretamente com os professores.

É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho, com isso vão promovendo mudanças pessoais e profissionais. Desse modo a formação continuada na escola oferece a possibilidade de promover a ação-reflexão sobre a ação, bem como um profissional específico para promovê-la (LIBÂNEO, 2002, p.189).

Portanto, para a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2013), ao contrário do ideário escolanovista da formação reflexiva que visava a formação para a transmissão-assimilação do saber elaborado, o acesso ao conhecimento clássico é visto como fator fundamental para a socialização do conhecimento histórico-teórico da formação, tanto dos docentes quanto dos discentes. A noção de clássico tal como define Saviani (2013, p.18) “é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico”.

No entanto, para o princípio valorativo de formação docente, com ênfase no conhecimento científico dos clássicos da educação (ao contrário da pedagogia histórico-crítica), o que estava em jogo eram as ideias neoliberais escolanovista, não do conhecimento histórico-teórico, mas sim do aprender a fazer.

O aprender a fazer segundo Duarte (2001) é um dos princípios valorativos das pedagogias do “aprender a aprender”. Contudo, o saber científico aparece nos discursos a favor deste princípio, sendo um conhecimento menos importante do que a prática educativa. Por isso o autor chamou-as de “pedagogias negativas”, pois sua principal característica é a negação da razão, da história e da ciência. Essas pedagogias vão influenciar diretamente o papel da coordenação pedagógica dos processos educativos. Assim, a concepção das competências pedagógicas da coordenação da educação integral politécnica se diferencia da concepção da coordenação da escola pública brasileira.

A educação integral politécnica se fundamenta na concepção da politecnia em Marx, tem como princípio a organização coletiva e o domínio teórico e prático de todo o processo de trabalho. A integração das atividades dos dois turnos e a preparação do corpo docente é o ponto central para a metodologia da educação integral politécnica. “A articulação entre os conteúdos de um turno e de outro pode ser feita através do trabalho pedagógico coletivo por área de conhecimento da educação básica” (MACIEL; JACOMELI; BRASILEIRO, 2016, p. 29).

A coordenação pedagógica constitui-se, portanto, elo entre a articulação e integração dos turnos curriculares no processo educativo como um todo. Desse modo Maciel; Jacomeli e Brasileiro (2016, p. 29), enfatizam que:

Caberá assim a coordenação pedagógica constituir as equipes para o trabalho pedagógico coletivo por área de conhecimento integrada as modalidades esportivo-cultural - tecnológicas, de acordo com o

ano curricular para a discussão dos conteúdos, estratégias de abordagem, técnicas de ensino, recursos tecnológicos didáticos, formas de avaliação da aprendizagem conforme as dimensões humanas (cognição, sensibilidade, habilidade, sociabilidade), organização do trabalho coletivo, no qual o estabelecimento de indicadores e prioridades para o acompanhamento de avaliação do próprio trabalho é fundamental e, porque não, organização política da categoria. Esse trabalho pedagógico é o trabalho central do processo educativo e se constitui mesmo na forma motriz de todo o processo de formação.

Conforme o texto supracitado as competências pedagógicas da coordenação pedagógica vão além do atual modelo. Não se pode negar que a perspectiva da integração curricular constitui-se ainda um dos desafios para a educação integral politécnica. Na medida em que essa organização do trabalho coletivo se efetive, será necessário repensar estratégias que possibilitem o conhecimento dos fundamentos teórico/prático dessas atividades.

A integração das atividades curriculares da educação politécnica carece além da organização do trabalho coletivo, a organização da formação de todos os envolvidos nesse processo, nelas incluem a equipe técnica, equipe pedagógica e a equipe gestora. O que se percebe na maioria das vezes nas queixas dos professores é que as reuniões coletivas são sempre para dar ordens, estipular prazos, cumprir ações burocráticas determinadas pelas secretarias. Dessa forma, a escola não se organiza com seus pares para tratar de fato o que interessa “o ensino-aprendizagem”. Numa perspectiva da formação integral humana, este deveria ser o ponto central nos momentos de organização coletiva.

Em se tratando da educação integral politécnica esta exige organização tanto por parte da coordenação quanto dos demais gestores, uma vez que uma escola com essa modalidade apresenta diferença às demais escolas tanto no currículo quanto ao perfil do quadro pessoal. Diante dessa demanda não há como fazer gestão sem uma organização do trabalho que tenha como prioridade: articulação pedagógica, integração curricular e formação para aprofundamento da proposta da educação integral politécnica.

2.3 OS FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA OS PROCESSOS EDUCATIVOS

A psicologia histórico-cultural é uma teoria que contribui tanto para a dimensão psicológica, quanto a pedagógica da educação. Logo, parte da premissa

de que as concepções teórico-metodológicas dessa teoria contribuem não somente para o desenvolvimento cognitivo da criança, mas também, para o processo educativo como um todo.

Com base nessa premissa buscou-se pela revisão bibliográfica, elencar os princípios pedagógicos que fundamentam o desenvolvimento do psiquismo humano, tendo em vista os estudos dos principais representantes soviéticos (Vygotsky, Luria e Leontiev).

A fundamentação a partir desses autores se deve ao fato de a psicologia histórico-cultural, ao contrário da reprodução de traduções e escritos realizados no Brasil, não se restringir apenas aos estudos de Vygotsky, mas também, aos de Luria e Leontiev⁸. Portanto, as contribuições aqui apresentadas serão não só as vygotyskianas, mas também dos demais representantes da psicologia histórico-cultural.

Assim, este texto traz as principais contribuições e abordagens discutidas pelo viés da psicologia histórico-cultural, bem como os fundamentos dos processos educativos e as contribuições da psicologia histórico-cultural para a coordenação dos processos educativos da educação integral politécnica.

a) Psicologia histórico-cultural e o materialismo histórico dialético

A psicologia histórico-cultural surgiu na União Soviética, início do século XX, tendo como principais representantes, Lev Semenovich, Alexander Romanovich Luria e Alexis N. Leontiev. Foi a partir dos estudos de Vygotsky que essa teoria teve seu marco inicial. Este buscava uma explicação precisa, a partir do materialismo dialético, sobre os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

No primeiro capítulo de as obras escolhidas intituladas “O problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores”, Vygotsky, como o próprio título indica, inicia o texto apontando para os problemas que a psicologia tradicional enfrentava naquela época. Para ele, a história do desenvolvimento das funções

⁸ Um primeiro procedimento que visa a neutralizar o caráter marxista da teoria vygotiskiana e com isso facilitar a assimilação do pensamento de Vigotski ao universo ideológico próprio ao capitalismo contemporâneo é o de separar a obra desse autor dos trabalhos produzidos pelos demais autores da escola da psicologia soviética conhecida como Psicologia Histórico-Cultural ou Psicologia Sócio-histórica. Alguns difusores do pensamento de Vigotski apresentam esse autor como o iniciador dessa corrente da psicologia soviética e chegam até a mencionar os nomes de Luria e Leontiev, mas, logo em seguida, esses dois autores são deixados de lado e passa-se a falar somente de Vigotski. (DUARTE, 2001, p. 161)

mentais superiores ainda era uma área da psicologia totalmente inexplorada e, no seu ponto de vista, a psicologia necessitava de um aprofundamento.

Portanto, embora alguns pesquisadores já tivessem realizado algumas investigações sobre o tema, estas ainda se apresentavam obscuras. Do seu ponto de vista, nenhuma das escolas de psicologia existentes fornecia bases firmes necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos (VIGOTSKI, 2007, XXIII).

O autor adverte que, àquela época, a psicologia tradicional não tinha criado um método de investigação adequado para delinear os princípios de uma teoria ou, até mesmo, uma hipótese de trabalho que pudesse se tornar útil à investigação. Sendo assim, chama a atenção para a importância do aprofundamento dos estudos dos processos de desenvolvimento das funções mentais superiores para entender e explicar corretamente todas as facetas do desenvolvimento infantil. (VIGOTSKI, 2007).

Desse modo, buscou nos princípios do materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, uma abordagem que possibilitasse a descrição, e a explicação da natureza do desenvolvimento do psiquismo humano, tendo como princípio basilar, a influência biológica e cultural dos processos superiores. Assim, criticava a atitude de alguns psicólogos soviéticos que procuravam um meio para reproduzir a teoria marxista e costumavam citar, em excesso, os clássicos do marxismo.

Desta forma, devido ao seu grande destaque nos estudos marxistas, em 1923, Vygotsky foi convidado por Kornilov, diretor do Instituto de Psicologia de Moscou, para fazer parte de uma equipe de jovens cientistas dedicados à formulação e à implementação de uma teoria da psicologia experimental e marxista da qual fazia parte Alexander Luria Romanovich e Alex. N. Leontiev.

Ao tratar sobre o momento de inserção de Vygotsky no grupo, Luria (2001, p. 22) relata que:

Quando Vygotsky chegou a Moscou, ainda estavam realizando estudos pelo método motor combinado com Leontiev. Reconhecendo as habilidades pouco comuns de Vygotsky, ficavam encantados quando se tornou possível incluí-lo no grupo de trabalho, a qual chamavam de “troika”.

Portanto, Vygotsky, como líder reconhecido juntamente com seus companheiros, empreenderam uma revisão crítica da história e da situação da

psicologia na Rússia e no resto do mundo, objetivando criar um novo modo mais abrangente no estudo dos processos psicológicos humanos. Como descreve Luria (2001, p.36):

Os estudos evoluíram a partir da crença de Vigotskii de que as funções psicológicas superiores dos seres humanos surgiam através da intrincada interação de fatores biológicos que são parte de nossa constituição como Homo Sapiens e de fatores culturais que evoluíram ao longo de dezenas de milhares de anos na história humana.

Assim, via nos princípios do método dialético uma solução valiosa para a psicologia científica com que se defrontavam seus contemporâneos do comportamento e da ciência. Desse modo, para Vygotsky, um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados em movimento⁹.

Assim como Marx analisa a economia política partindo da análise concreta das formas mais desenvolvidas da sociedade, Vygotsky analisa o funcionamento cerebral do psiquismo humano a partir das condições concretas da vida ao longo da espécie do desenvolvimento individual.

Com base nesse princípio, Vygotsky e seus colaboradores perceberam que os experimentos realizados pela psicologia tradicional não ofereciam explicações precisas para a psicologia científica, uma vez que eram realizadas com base no comportamento dos animais. Para ele, o ponto chave para entender o desenvolvimento do psiquismo humano, a partir do método dialético materialista, teria que tomar como base o estudo do desenvolvimento da criança.

⁹Quando estudamos um dado país do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, sua divisão em classes, sua repartição entre cidades e campo, a orla marítima; os diferentes ramos da exportação, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias, etc. parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, graças a uma observação mais atenta, tomamos conhecimento de que isso é falso. A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem, por seu lado, essas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada. Assim, se começarmos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações mais simples. Chegados a esse ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas (MARX, 2008, p. 257-258).

Assim, Vygotsky dedicou a maior parte de seus esforços ao estudo da criança, desta forma, sua ênfase na pesquisa do desenvolvimento deveu-se e muito a sua convicção de que este estudo era o meio teórico e metodológico elementar necessário para desvendar os processos humanos complexos.

Portanto, aliando-se aos estudos filosóficos do materialismo dialético, em especial à categoria trabalho, acredita-se que o desenvolvimento do psiquismo humano, ao contrário dos animais, dá-se pela capacidade de mediação da atividade humana por meio dos signos e dos instrumentos desenvolvidos ao longo da história da sociedade humana. Desse modo os signos são orientados internamente, uma maneira de dirigir a influência psicológica para o domínio do próprio indivíduo, enquanto os instrumentos por outro lado são orientados externamente, visando ao domínio da natureza. (VIGOTISKI, 2007).

Nesta direção, Vygotsky compartilha dos princípios filosóficos da concepção de homem e natureza de Marx e Engels (2011). Segundo o qual, o homem não é apenas um produto do seu ambiente, sendo também um agente ativo no processo de criação deste meio. Marx, entretanto, estava se referindo à capacidade do homem no processo de transformação da natureza por meio da atividade humana. Para ele, o homem se diferencia do animal pela capacidade de apropriar-se dos instrumentos já construídos ao longo da sociedade humana e, assim, cria outros instrumentos (MARX, 1983a p.297-298).

Desta maneira, para Marx a espécie humana, ao contrário dos animais que apenas se adaptam à natureza para garantir sua sobrevivência, apropria-se dos instrumentos histórico-culturais, bem como cria mecanismos para a sobrevivência da espécie. Ou seja, ao contrário dos animais que realizam a atividade para suprir as necessidades da natureza biológica e se adaptar ao meio em busca de sobrevivência, o homem é capaz de se apropriar da cultura histórica e objetivar-se do conhecimento histórico-cultural para transformar os mecanismos de sobrevivência da cultura humana e histórica. Leontiev (2004, p. 90) afirma, ainda, que:

A diferença fundamental entre os processos de adaptação em sentido próprio e os de apropriação reside no fato do processo de adaptação biológica transformar as propriedades e faculdades específicas do organismo, bem como seu comportamento de espécie. O processo de assimilação ou de apropriação é diferente: o

seu resultado é a reprodução pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas historicamente formadas.

Assim, o processo de apropriação e de objetivação do conhecimento, segundo a psicologia histórico-cultural, ocorre por meio da mediação dialética entre o biológico e o cultural. Vygotsky chamou esse processo de mediação dos signos e instrumentos dos processos interpsíquico (externo) e intrapsíquicos (interno). Desses instrumentos, a linguagem e o pensamento aparecem na teoria vygotyskyana como fatores de destaque para o processo de objetivação e apropriação dos conhecimentos culturais, uma vez que a linguagem é instrumento que possibilita a mediação do indivíduo com o meio.

Portanto, para a Psicologia Histórico-Cultural o homem é um ser histórico e social, capaz de desenvolver suas múltiplas capacidades através da interação desde os primeiros anos de vida, portanto o aspecto social é o ponto chave para essa teoria. De acordo com esta teoria, as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Segundo Duarte (2010, p.47) “Um aspecto central tanto em Marx como em Leontiev é o de que os mesmos processos dialéticos que diferenciam a atividade humana da atividade animal são aqueles que produzem a historicidade do ser humano”. Sendo assim, o aprofundamento dos estudos marxistas e a oposição de Vygotsky à psicologia tradicional determinaram à psicologia histórico-cultural.

b) Desenvolvimento dos processos psicológicos superiores

Os fundamentos da psicologia histórico-cultural, que diz respeito à relação entre a natureza humana e a educação escolar, contribuem para o entendimento de que, os instrumentos pedagógicos utilizados na mediação do processo educativo tornam-se fundamentais na potencialização do desenvolvimento dos processos superiores do desenvolvimento humano. A linguagem, a consciência e, o desenvolvimento dos conceitos, tornam-se, ponto de partida para a compreensão do desenvolvimento dos processos superiores do comportamento humano.

Sendo assim, Vygotsky relaciona o desenvolvimento das funções psíquicas superiores a partir da função elementar e a função superior. Para ele, essas funções podem distinguir dentro de um processo geral de desenvolvimento, a partir de duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento. Diferindo quanto a sua

origem biológica de um lado quanto aos processos elementares. E quanto a sua origem sócio-cultural que estão relacionadas as funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2007 p. 42).

Vygotsky define então que, o conceito de desenvolvimento das funções mentais superiores abarca dois grupos que cobrem fenômenos que, a princípio, parecem completamente heterogêneos. Segundo ele, na verdade são dois ramos fundamentais, duas causas de desenvolvimento das formas superiores de conduta que jamais se fundem entre si ainda que estejam indissoluvelmente unidas. A primeira contribuição se divide em duas, por momentos diferentes do desenvolvimento humano

Para ele trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e de pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas com exatidão ou determinadas com precisão, o que na psicologia tradicional se denomina atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. (VYGOTSKY, 2007).

Nesse ponto de vista, o autor estava se referindo as duas linhas de desenvolvimento infantil: a função elementar (biológica) e a função psicológica superior (cultural); as duas linhas de desenvolvimento – tanto a biológica quanto a cultural, segundo o autor, não são substituídas uma pela outra, mas se desenvolvem conjuntamente por meio dos processos naturais e culturais. Para Martins (2011, p. 65). “os processos elementares e superiores não são hierarquizados, tendo-se nos primeiros uma base para os segundos. O percurso do desenvolvimento não ascende do natural ao cultural, mas imbrica essas linhas contínua e permanentemente”. Assim, denominam-se que tanto uns como os outros, tomados em conjunto, formam o que se chama convencionalmente como processos de desenvolvimento de formas superiores.

Entretanto, o estudo do desenvolvimento infantil é fundamental para compreensão dos processos de desenvolvimento superior. Conforme Vygotsky (2007, p. 42) “As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento surgem durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural”.

Desse modo, as funções psicológicas superiores representam o desenvolvimento da forma mais elaborada da consciência humana e conscientemente se diferenciam dos animais. A linguagem (verbal/não-verbal) é um dos instrumentos, visto na psicologia histórico-cultural como estudo principal para o entendimento dos processos superiores dos humanos. Uma vez que os signos e instrumento de linguagem possibilita ao ser humano a socialização dos conhecimentos construídos ao longo da humanidade.

O desenvolvimento da fala infantil se torna, portanto, o ponto de partida para o estudo dessa teoria. Conseqüentemente o diferencial, no que diz respeito a linguagem, é a potencialização do desenvolvimento biológico do indivíduo por meio dos procedimentos culturais. Que juntos (biológico e cultural) possibilitam a internalização das operações externas. Desta forma, ao falar sobre esse processo de internalização Vigotiski (2007, p. 56-57) define que:

Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa. Um bom exemplo desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar. Inicialmente, esse gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação colocado além de seu alcance; suas mãos, esticada em direção aquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer que a criança está apontando um objeto-nada mais que isso.

A descrição supracitada ilustra a atividade da criança quanto ao uso de instrumentos no processo de desenvolvimento da linguagem. Vigotiski então define a fala em dois momentos sendo “fala egocêntrica e fala socializada”, para ele a fala egocêntrica das crianças deve ser vista como uma forma de transição entre a fala exterior e a interior. Funcionalmente, a fala egocêntrica é a base para a fala interior. Entretanto a partir do momento que a criança deixa de verbalizar as ações a fala deixa de ser egocêntrica e passa a ser socializada (VIGOTISKI 2007, p.15-16).

Assim uma das características comuns da fala egocêntrica é o acompanhamento da comunicação e a ação. Pesquisas realizadas por Vygotsky e seus colaboradores demonstraram que, na fase inicial da linguagem quando a criança tenta, por exemplo, apanhar um objeto que se encontra fora do seu alcance, ela primeiramente comunica a um adulto.

Essa comunicação é realizada através de gestos ou pela fala. Assim indica o procedimento que deverá ser tomado pelo adulto. Os pesquisadores observaram então que a fala não só acompanha a atividade prática como também tem um papel específico na sua realização. Assim, segundo Vigotski (2007, p. 13) dois fatos importantes foram observados.

- (1) A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão (2) Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças não são capazes de resolver a situação.

Na fase posterior a essa comunicação a criança não mais utiliza a fala nem os gestos para indicar ao adulto. Ela interioriza o pensamento, onde as ações são planejadas e utilizam-se instrumentos para a ação da atividade. Neste momento segundo a pesquisa realizada por Vygotsky, a criança apanha uma vara, um banco ou outros objetos, o que está em jogo neste processo é a internalização do pensamento. Assim ela planeja suas ações, percebe o que está a sua volta para assim, realizar a ação.

[..] é importante lembrar que a fala egocêntrica está ligada à fala social das crianças através de muitas formas de transição [...] a maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como instrumento para a solução de problemas ocorre um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é internalizada. Em vez de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal.

Desse modo os estímulos externos proporcionados à criança por meio da atividade mediada potencializam a internalização dos signos (internos) por meio dos instrumentos (externos). Entretanto, para a psicologia histórico-cultural apenas a convivência com o meio social não é suficiente para o processo de internalização das funções psíquicas superiores, porém, necessita da atividade mediada do adulto, por meio de uma série de transformações numa operação intrapessoal e interpessoal tal como define Vigotiski (2007, p. 57) ser essa:

Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação das atividades que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.

Neste sentido, a transformação da natureza biológica é reconstruída a partir do momento em que o indivíduo tem acesso ao conhecimento cultural, e que necessariamente com a ajuda dos instrumentos é mediada e transformada em conhecimento superior. É neste momento que segundo Vigotiski (2007, p.18) “As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais”.

Os instrumentos utilizados no processo de mediação tornam-se, portanto, elemento fundamental no processo de transformação interpessoal e intrapessoal. Sobre esse procedimento o autor esclarece que:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. (VIGOTISKI, 2007 p. 57-58).

No entanto, o processo de transformação interpessoal num processo intrapessoal não aparece apenas na infância, mas sim ao longo do desenvolvimento humano. Algumas funções continuam a mudar como forma externa de atividade por um longo período de tempo, já outras vão além do seu desenvolvimento tornando-se gradualmente funções interiores. Assim, essas funções adquirem o caráter de processos internos de um desenvolvimento prolongado. O que segundo Vigotiski (2007, p.58) permite afirmar que:

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir, são incorporados, nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica [...] A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana.

Tendo em vista a definição apresentada sobre a função psicológica superior e o procedimento interpsíquico a intrapsíquica, pode-se dizer que a escola, embora não seja única, é sim espaço privilegiado para a potencialização do processo de desenvolvimento das funções superiores da forma mais elaborada do desenvolvimento da conduta humana. Por assim dizer possui instrumentos significativos, porém pouco utilizados no processo educativo.

Assim, a psicologia histórico-cultural atrelada às concepções marxistas do desenvolvimento histórico da humanidade deixou um grande legado para a educação, o qual, porém, é visivelmente pouco explorada no âmbito da educação escolar. Para Martins (2011), a escola tem um papel fundamental para a formação e para o desenvolvimento do psiquismo humano, considerando que a internalização das funções psicológicas superiores não acontece de forma natural.

Nesta direção conforme as concepções de desenvolvimento superior apresentadas aqui. Podemos afirmar que a primeira contribuição é composta de vários fatores que devem ser explorados como ações pedagógicas da coordenação.

Sendo o desenvolvimento superior e a apropriação do conhecimento elaborado ao longo da história humana por meio das funções psicológicas superiores. Estas não são desenvolvidas apenas pelo fator biológico, mas também, pelo fator cultural, onde o cultural é o pontapé inicial para o início do desenvolvimento da aprendizagem.

c) o desenvolvimento dos conceitos da criança em idade escolar

Considerando os elementos apresentados anteriormente, a que diz respeito ao processo de internalização das funções psíquicas superiores e tendo em vista que os instrumentos proporcionados aos indivíduos no processo educativo contribuem para a potencialização dessas funções. A etapa a seguir apresenta os conceitos apresentados por Vigotiski sobre o desenvolvimento da criança em idade escolar, tendo como base os conceitos fundamentais de desenvolvimento. Sendo desenvolvimento real, desenvolvimento proximal e desenvolvimento potencial.

Assim, para tratar sobre a categoria ensino-aprendizagem fundamentada nos pressupostos da psicologia histórico-cultural, faz-se necessário, em primeiro lugar, a análise da definição de três conceitos importantes da teoria vygotskyana – os quais têm causado uma grande confusão no campo acadêmico. São eles: a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDPO) e a

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VIGOTSKI, 2007). É importante ressaltar, ainda, que em algumas traduções a nomenclatura “real” é denominada por efetivo ou eminente, ou seja, uma questão de variação de tradução de um mesmo conceito.

Esta confusão é tratada por Duarte (2001) quando enfatiza que existe uma variação da tradução desses conceitos. Todavia, entende-se que esta variação não seja o problema, uma vez que o problema é que existem intérpretes que entendem existirem em Vygotsky três conceitos ao invés de dois. Pois bem, esta é uma situação bastante delicada, pois Vigotskii (2001, p. 111) enfatiza que:

Quando se pretende definir a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem que se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, se não, não conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. Ao primeiro destes níveis chamamos nível do desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado.

Polêmicas a parte, o fato é que o “pelo menos” deixou uma abertura para o entendimento de que pudesse ter mais dois níveis de desenvolvimento. O objetivo deste trabalho não é tratar desse problema, no entanto, não poderíamos deixar de ressaltar nosso posicionamento, uma vez que se entende que esta é uma categoria que deve ser levada em consideração no que diz respeito à prática intencional do processo educativo.

Assim, para Vygotsky (2007, p. 103), “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resulta-se, então, as zonas de desenvolvimento proximal”. Portanto, a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, e as funções que amadurecerão, seja que estão presentemente em estado embrionário.

Ao tratar sobre a questão pedagógica à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, Scalcon (2002, p. 116) enfatiza que “a zona de desenvolvimento proximal quando explorada pedagogicamente pelo professor, possibilita a identificação dos processos mentais em maturação, ou seja, o caminho a ser percorrido para que a criança desenvolva suas potencialidades”.

Neste sentido, Vygotsky caracterizou o processo de desenvolvimento da aprendizagem em dois momentos distintos, sendo o efetivo ou real aquele que a criança já desenvolveu e consegue resolver sozinha, e proximal aquele que a criança ainda não se encontra totalmente desenvolvida, precisando da ajuda de um adulto, assim definido por Vigotskii (2001, p. 112):

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o processo de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que estão amadurecendo e desenvolvendo-se.

Com base nessa proposição, entende-se que o desenvolvimento efetivo determina o conhecimento já manifestado e o desenvolvimento potencial é aquele ainda não manifesto pela criança, ou seja, que ainda está em processo de maturação. A área do desenvolvimento potencial, conforme Vigotskii (2001, p. 113), “[...] permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação”. Contudo, os professores precisam compreender que, para que haja este desenvolvimento, é importante que o ensino seja eficaz para suprir as necessidades da criança. Vigotskii (2001, p. 114) complementa que:

Um ensino orientado até o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. Portanto, a teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação educacional: enfatiza que o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Desta forma, a organização do meio em que o indivíduo convive se torna fundamental para o desenvolvimento dos processos superiores, sendo esta uma das grandes contribuições da teoria, uma vez que se entende que o desenvolvimento da aprendizagem não depende apenas dos fatores biológicos, mas também dos fatores culturais. Pode-se concluir, então, que a escola, juntamente com o professor, poderá contribuir, desde que organizada de forma adequada, para potencializar a aprendizagem das crianças.

Neste sentido, compreende-se que o desenvolvimento não antecede a aprendizagem, mas a aprendizagem antecede o desenvolvimento, ainda que numa

inter-relação ininterrupta de mútua influência. Por isso, entender esses mecanismos que permeiam a prática pedagógica faz-se necessário para o desenvolvimento da aprendizagem. Dados os esclarecimentos sobre o conceito de ensino-aprendizagem, pode-se dizer que a escola assume um papel fundamental para o processo de socialização e de transmissão do saber sistematizado.

[...] Vygotsky, ao compreender que o desenvolvimento humano é um curso de apropriação da experiência histórico-cultural originário dos processos de relacionamento operados entre o organismo (o biológico) e o meio (social), formulou a premissa na qual a constituição genuinamente humana se realiza no âmbito do conjunto das relações sociais, a partir de uma intensa dinâmica de formação e transformação do homem e da realidade e da realidade pelo homem. Trata-se assim, de um postulado que revela, objetivamente, o teor materialista-dialético do desenvolvimento humano na sua forma mais particular (SCALCON, 2002, p. 112).

Desse modo com base nos conceitos apresentados, o desenvolvimento proximal, que diz respeito às atividades que as crianças realizam com a ajuda do adulto revela a importância do professor no processo de mediação do conhecimento. Assim um dos paradigmas atuais que poderá ser substituído é a de que as crianças não aprendem devido serem imaturas. Haja vista, que conforme os fundamentos apresentados o desenvolvimento parte do estímulo do meio o qual a criança encontra-se inserida. Portanto, não é um fator biológico e sim um fator cultural.

Nesta direção, considera-se que o ensino escolar é considerado fundamental para a apropriação dos conceitos científicos, uma vez que para Vygotsky a educação escolar possibilita o desenvolvimento dos conceitos científicos em superação aos conceitos espontâneos. Todavia necessário antes de tudo entender o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente da criança (VYGOTSKY, 2005 p. 104).

Então o aprendizado assume como uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, como também uma poderosa ferramenta que direciona o seu desenvolvimento e que determina o desenvolvimento mental. Vygotsky (2005, p. 107) esclarece que:

Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos-não espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é

essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas.

Desse modo, o autor destaca que as condições afetadas na formação de conceitos estão relacionadas tanto no ambiente em sala de aula quanto às condições externas, sejam elas familiares ou sociais. Assim para Vigotski (2005, p. 108) diferença entre esses dois conceitos está relacionada ao fato de “Quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhe muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente”. Desta forma, os conceitos espontâneos ou cotidianos são caracterizados pela internalização das experiências vivenciadas pela criança, a partir do contato com os objetos e com as pessoas em seu convívio, especialmente o pré-escolar. Os conceitos científicos nessa perspectiva são vinculados ao saber sistematizado não de forma imediata, pois exigem o domínio de operações mais complexas (SCALCON 2002, p. 115).

d) A consciência humana no processo sócio-histórico

O desenvolvimento da consciência humana nos estudos da psicologia histórico-cultural teve seu destaque em particular aos estudos de Luria, sob a iniciativa de Vygotsky que assim fundamenta no princípio materialista de que, os processos mentais dependem das formas ativas do ambiente, tal como explicita Luria (2001, p. 23):

[...] consciência é a forma mais elaborada de reflexo da realidade: ela não é dada a priori, nem é imutável e passiva, mas sim formada pela atividade e usada pelos homens para orienta-los no ambiente, não apenas adaptando-se a certas condições, mas também reestruturando-se.

Assim, os instrumentos usados pelos homens em sociedade também afetam as formas mentais do desenvolvimento. Desde as primeiras relações sociais e as primeiras exposições a um sistema linguístico (de significado especial) que assim determinam as formas de atividade mental consciente. Logo, a atividade humana é de extrema importância para o desenvolvimento sócio-histórico da consciência. Uma vez que, a atividade animal procede-se apenas de forma instintiva ao contrário da atividade humana que acontece de forma consciente. Isso se deve ao fato que segundo Oliveira (2010, p. 4) “[...] a atividade humana não é dirigida meramente pelas leis genéticas de sua espécie biológica, como acontece com os demais

animais, mas pelas leis histórico-sociais pelo próprio homem ao longo da humanidade”.

Ao tratar sobre a questão biológica e as relações do homem com a natureza Leontiev (2004, p 66-67), caracteriza da seguinte forma:

A primeira diferença consiste em que a atividade dos animais é biológica e instintiva. Por outras palavras, a atividade do animal não pode exercer-se senão em relação ao objeto de uma necessidade biológica vital ou em relação a estímulos, objetos e suas correlações (de situações) que revestem para o animal o sentido daquilo que está ligado a satisfação de uma determinada necessidade biológica.

Portanto vale destacar que, para a psicologia histórico-cultural a consciência humana não está relacionada a uma questão espiritual e muito menos desenvolvida de forma natural, sendo necessário o uso de instrumentos culturais para o seu desenvolvimento. Sendo esta uma atividade superior estritamente humana que faz parte da personalidade do domínio da conduta da criança.

O conceito de consciência humana é um dos mais importantes no campo do marxismo e da psicologia histórico-cultural. Uma vez que essa demanda ações dos indivíduos em sociedade. Todavia, aparece na maioria das vezes como se tratasse apenas de uma questão da natureza humana. Portanto para Leontiev (2001, p.65-66):

[..] não é a idade da criança, enquanto tal que determina o conteúdo do estágio de desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições históricos-sociais.

Desse modo, conforme Luria (1990, p.25), “A consciência humana deixa, portanto, de ser uma qualidade intrínseca do espírito humano, sem história e inacessível a análise causal”. Assim compreende-se como a forma mais elevada da realidade criada pelo desenvolvimento sócio-histórico.

O trabalho realizado por Luria no final da década de 1920 inícios da década de 1930 em regiões remotas na União Soviética demonstra que as condições sociais oferecidas a um povo determinam as suas condições de desenvolvimento. Num contexto de mudanças sociais e culturais, o trabalho realizado por Luria teve como finalidade analisar a formação sócio-histórico dos processos mentais de um povo no Uzbequistão, que antes da revolução vivia em uma economia atrasada, os moradores viviam em vilas, ao lado de um analfabetismo virtualmente total, com

forte influência da religião islâmica. A observação dos indivíduos fazia parte de cinco grupos sendo, conforme Luria (1990, p.29-30).

1. Mulheres que viviam em sichkari (ambientes mulçumanos), em vilarejos afastados, analfabetas e sem nenhum envolvimento em atividade social moderna; 2. Camponeses que viviam em lugarejos afastados, mantendo ainda uma economia individualista, ainda analfabetos e que não participavam de nenhum tipo de trabalho socializado. 3. Mulheres que frequentavam cursos de curta duração para trabalho em creches; 4. Trabalhadores das fazendas coletivas e jovens que tinham feito cursos rápidos; 5. Mulheres estudantes admitidas em escolas como professoras, após dois ou três anos de estudos.

Os pesquisadores procuravam entender em que medida as condições sociais influenciavam nos processos mentais de um povo. Por isso escolheu grupos mais avançados que tinha acesso a melhores condições perceptivas e grupos menos avançados, caso das mulheres islâmicas que devido à religião viviam em casas isoladas. Conforme observa Luria (1990, p. 31) “Ao comparar os processos mentais desses grupos, estávamos assumindo ser possível observar as mudanças causadas pelo realinhamento socioeconômico e cultural”.

Esses grupos estavam passando por um momento de realinhamento socioeconômico, devido antes do período da revolução, o povo do Uzbequistão vivia em uma economia atrasada, baseada principalmente no cultivo de algodão. Assim descreve Luria (2001, p.41-42):

Após a revolução, essas áreas sofreram profundas mudanças socioeconômicas e culturais. A antiga estrutura de classes foi dissolvida, abriram-se escolas em muitas vilas, e novas formas de atividades tecnológicas foram introduzidas. O período que observamos incluía o começo da coletivização da agricultura e outras mudanças socioeconômicas radicais, bem como a emancipação das mulheres. Sendo o período marcado pela transição, fomos capazes de, em certa medida, tornar comparativo nosso estudo. Assim, pudemos observar os dois grupos: o grupo não desenvolvido dos analfabetos, vivendo em vilas, e grupos já envolvidos na vida moderna, e que estavam experimentando as influências do realinhamento em curso.

Assim após a revolução sentiram pela primeira vez livres da dominação e submissão como formas de relações entre as classes. Segundo Luria (1990, p. 28) “A vida socioeconômica dessas regiões sofreu assim uma transformação completa. As mudanças radicais na estrutura de classes da sociedade fizeram-se acompanhar por novas mudanças culturais”.

O método utilizado pelos pesquisadores tinha por objetivo, encontrar as diferenças principais no pensamento de pessoas em etapas diferentes de desenvolvimento socioeconômico. Porém, em nenhum momento levou os indivíduos ao laboratório para realizar perguntas estímulo-resposta ou para procurar alguma lesão no cérebro como era prático da psicologia tradicional. Procuravam entender principalmente a realidade vivida de cada grupo. Esse é talvez o grande diferencial da pesquisa da psicologia histórico-cultural. Pois, o atraso do desenvolvimento mental de um determinado grupo não se encontra na questão genética ou biológica e sim nas condições socioeconômicas e culturais proporcionadas a elas. Assim expressa Luria (1990, p. 31).

Nosso método de pesquisa não poderia limitar-se a observações simples; nossa proposta aproximava-se de um esquema experimental completo, o que acarretou dificuldades inevitáveis. Um experimento psicológico de curta duração poderia ter sido viável no laboratório - onde poderíamos preparar adequadamente os indivíduos - porém poderia ser muito problemático nas condições de campo.

Desse modo os pesquisadores reforçaram primeiro o contato preliminar com os indivíduos casas de chás e aos arredores das fogueiras que assim conversavam diversos assuntos.

Para reduzir as complicações nessas discussões livres (em Uzbek), o experimentador deixava o registro dos resultados a cargo de um assistente que se colocava geralmente perto do grupo de discussão, tomando cuidado para não atrair a atenção dos participantes. Anotações eram feitas de forma contínua e apenas no final o material era passado a limpo e os dados processados. Esse procedimento, bastante trabalhoso, ocupava metade de um dia para uma curta sessão de discussão, porém era o único método adequado as situações de campo (LURIA, 1990, p. 32).

A pesquisa realizada nos vilarejos na União soviética demonstrou que os processos mentais, assim como a consciência, refletem nas condições pré-determinadas. Uma vez que se encontram nos indivíduos processos psicológicos e mentais de acordo com o modo de organização e estruturação social em que estão inseridos. Estes pesquisadores concluíram que as alterações dos processos mentais estão relacionadas com as atividades cognitivas em diferentes etapas de desenvolvimento sócio-histórico. Assim demonstraram que a estrutura da atividade cognitiva não permanece estática, mas muda e varia dependendo das condições da vida social.

e) O desenvolvimento da personalidade infantil

O problema da personalidade das crianças em idade escolar, também se encontra presente nos estudos dos principais representantes da psicologia histórico-cultural. Esses estudos contribuem assim para nortear a atuação dos profissionais no processo de ensino principalmente no que diz respeito aos comportamentos, atenção e conduta dos alunos, pois é esta uma das maiores queixas dos profissionais da educação, quando se trata de personalidade.

No entanto, na maioria das vezes, essas queixas são atribuídas por parte dos profissionais envolvidos a um problema genético ou distúrbio mental, aos quais relacionam a padrões de uma criança “dita” normal. Diante dessas suspeitas muitos alunos são encaminhados a consultórios médicos para assim serem analisados sobre problemas de personalidade.

Desse modo, o profissional tem-se atentado em particular, aos fatores biológicos, sendo este o centro das atenções pela busca de explicação dos problemas de comportamento. De outro lado, as condições sociais aparecem em segundo plano, assim tentam resolver o problema simplesmente com laudos médicos, ignorando o espaço sócio-cultural das crianças.

Diante desse cenário e o crescimento acelerado do número de crianças medicadas as indústrias farmacêuticas, tem encontrado na escola pública espaço propício para o crescimento do seu capital. Mas o que a psicologia histórico-cultural poderá contribuir para a reversão dessa problemática? Com base nos conceitos apresentados sobre a função psicológica superior; Podemos concluir que os fundamentos apresentados demonstram três contribuições importantes para este trabalho sendo:

A primeira é a de que o ensino-aprendizagem não se desenvolve apenas pela maturação das funções biológicas individuais, mas sim pelo processo de apropriação e de objetivação do meio. A segunda é a capacidade de a escola organizar instrumentos técnico-pedagógicos para avaliar e potencializar o ensino-aprendizagem. A terceira é que as atividades culturais desenvolvidas pelas crianças não estão relacionadas à, simplesmente, um dom adquirido, as quais poderão se desenvolver a partir do momento em que a sociedade oferecer mecanismos suficientes para que possam potencializar e desenvolver tais habilidades humanas.

Portanto, verifica-se a necessidade de uma melhor organização dos instrumentos técnico-pedagógicos do ensino escolar. Entender a dinâmica da aprendizagem e suas formas de desenvolvimento é primordial para esta organização. A psicologia histórico-cultural, então, contribui para a escola organizar o ensino em direção a um saber mais elaborado para, assim, potencializar o desenvolvimento dos conceitos científicos e histórico-culturais.

Entretanto, como essas contribuições podem fundamentar o trabalho da coordenação pedagógica de uma educação integral politécnica? Não há outro caminho senão partir do real e o real a educação de tempo integral, portanto, no próximo capítulo far-se-á a descrição da educação de tempo integral de duas escolas da cidade de Ariquemes, a partir da pesquisa de campo realizada.

3 COORDENAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM ARIQUEMES-RO

A organização dos instrumentos técnico-pedagógicos da gestão dos processos educativos é ferramenta essencial ao gestor escolar. Entretanto, ao finalizar os esclarecimentos sobre a coordenação pedagógica da escola pública brasileira no capítulo anterior e, tendo em vista o objeto desse estudo, percebeu-se a necessidade de conhecer as formas de organização da coordenação pedagógica dos processos educativos das escolas que atendem a modalidade de educação integral. Neste sentido, o objetivo deste capítulo é caracterizar o tipo de educação integral, a partir dos processos educativos observados na escola de Tempo Integral em Ariquemes-RO.

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, surgem, então, alguns questionamentos tais como: de que forma se encontra organizada a coordenação pedagógica das escolas de tempo integral no município de Ariquemes-RO? Quais instrumentos pedagógicos são utilizados pela coordenação pedagógica para avaliar e instrumentalizar juntamente com os docentes a potencialização dos processos educativos?

Para responder a estes questionamentos, optou-se pela observação participante, realizada em duas escolas de tempo integral do município de Ariquemes-RO, no período de seis meses, um dia alternado por semana, em cada escola. Tanto na análise documental, quanto na observação participante, a ênfase recaiu na prática da coordenação pedagógica, uma vez que nesta se encontra o eixo central deste trabalho.

Esta delimitação teve fundamento os estudos de Maciel (2013-2016) onde parte-se da premissa que, a coordenação pedagógica não é a única estratégia para a constituição da educação integral politécnica, sobretudo, assume posição central para a constituição do time pedagógico, estratégia vital do processo educativo como um todo.

Durante a pesquisa de campo, utilizou-se do roteiro de observação com perguntas previamente elaboradas e estruturadas da seguinte forma: caracterização do espaço; concepção pedagógica; ações de organização pedagógica; integração dos turnos curriculares; articulação de conteúdo dos dois turnos; formas de avaliação da aprendizagem; acompanhamento e monitoramento do ensino-aprendizagem. Para melhor obtenção de dados utilizou-se o caderno de campo para

registro diário das atividades observadas. Esse instrumento foi utilizado para a descrição sistemática do objeto de estudo, possibilitando assim melhor visibilidade dos dados da pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas contempladas pelo Projeto Burareiro: Escola de Tempo Integral no município de Ariquemes-RO. Participaram como sujeitos desta pesquisa (04) coordenadores pedagógicos, sendo dois de cada escola pesquisada. Na busca da impessoalidade quanto ao objeto de pesquisa e visando não expor as instituições, optou-se pelo uso de nomes fictícios na identificação das mesmas.

A primeira escola escolhida é onde foi iniciada a educação integral em Ariquemes-RO. Por ter surgido com base nos estudos dos CIEPs do Rio de Janeiro, a primeira escola será denominada aqui pelo nome de seu criador “Darcy Ribeiro”. A segunda escola faz parte das escolas que receberam o projeto no ano de 2007, pelo fato desta escola ter como referencial teórico-metodológico a teoria libertadora tendo com base o conceito de cidade educadora será chamada aqui pelo autor desta teoria “Paulo Freire”.

A escolha do campo a ser investigado ocorreu em função da escola “Darcy Ribeiro” ter sido a primeira escola do município a oferecer atendimento na modalidade de educação integral; já a escola “Paulo Freire” ocorreu devido a ser uma das escolas contempladas pela expansão do tempo integral em 2007 e, também, por apresentar características diferentes das demais quanto ao atendimento do espaço onde acontecem as atividades do contraturno.

No entanto o texto apresenta, a princípio, a descrição do trabalho da coordenação pedagógica da Escola de tempo integral de Ariquemes-RO com base no que dizem os documentos do Projeto Burareiro-Escola de Tempo Integral, em seguida a caracterização da coordenação pedagógica dos processos educativos da escola Darcy Ribeiro e Paulo Freire.

3.1 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE ARIQUEMES: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?

O Projeto Burareiro de Educação Integral e o Projeto Burareiro–Escola de Tempo Integral, diferem em suas concepções e propostas de educação integral¹⁰.

¹⁰ O projeto Burareiro de Educação Integral é resultado de uma política social que visa desenvolver as potencialidades humanas dos filhos das classes trabalhadoras e proporcionar às gerações futuras

Priorizou-se a princípio, realizar este esclarecimento visto que, não são poucas as produções caracterizadas de estudos aligeirados, cujo sentido tem descaracterizado o projeto original. Portanto, embora ambos os projetos apresentar-se à primeira vista, dualidade nas nomenclaturas, não se trata do mesmo projeto, tal como afirma Maciel (2016, p. 14):

Esse esclarecimento passou a ser extremamente necessário, porque abundam críticas (de professores, monitores e até da comunidade) ao “Projeto Burareiro”, como se esse Projeto fosse um único e mesmo Projeto. Não! De uma vez por todas, não se trata do mesmo Projeto.

Entretanto, não cabe aqui neste trabalho apresentar tais divergências e esclarecimentos uma vez que, outros pesquisadores já se incumbiram dessa tarefa, cujos resultados são relevantes e, sendo de total importância aos que dedicam a essa temática. Dentre estes, destaca-se, a pesquisa de Frutuoso (2014) intitulada “As políticas de Educação Integral em Ariquemes-Rondônia”¹¹ e o livro “Projeto Burareiro: Original”, produzido pelos autores (MACIEL; BRAGA; RANUCCI, 2016).

O Projeto Burareiro-Escola de Tempo Integral prevê a extensão de horas da criança na escola com o objetivo de:

Proporcionar à escola de ensino fundamental com tempo integral, um espaço coletivo de construção do conhecimento, de convivência social, do diálogo, do exercício da democracia, da justiça e da inclusão social, através de um processo educativo de formação e desenvolvimento da pessoa, que interage individual e coletivamente, desvela dialeticamente a realidade objetivando transformá-la. (ARIQUEMES, 2013 p. 13).

mecanismos de efetiva inclusão social para que sejam partícipes da construção de uma sociedade mais justa e mais democrática.

¹¹ Frutuoso (2014, p 99-100) discorre sobre: “em relação ao Projeto Burareiro de Educação Integral observou-se que devido as interferências externas houve um distanciamento entre a possibilidade de uma escola pública igualitária e sua efetivação. A experiência que inicialmente demonstrou êxito levantou contra si e seus idealizadores questionamentos sobre o modelo proposto, dentre os quais chamou atenção a falta de conhecimento por parte dos sujeitos à frente da SEMED sobre conceitos fundamentais, como: educação integral, politécnica, pedagogia histórico-crítica, além de intersectorialidade e tempo integral [...]. A ideia de substituir o projeto inicialmente se baseou em um relatório realizado pela SEMED no ano de 2006 que trazia uma contextualização do andamento das atividades desenvolvidas, o que a princípio não seria suficiente para proceder a alteração. A falta de critérios presentes nesta análise nos leva a questionar como uma experiência em estágio inicial ao ser avaliada necessária de substituição, não seria ao contrário necessária apenas a adequação. Esse fato deixou claro quais eram as intenções dos que estavam à frente da SEMED, pois a concepção pedagógica base da experiência não se alinhava com o pensamento das pessoas a frente da secretaria, uma vez que essa se baseava no conceito de formação humana completa o que não foi compreendido, causando a substituição da proposta”.

Sua concepção está voltada ao atendimento da demanda educacional das classes populares com maiores necessidades socioeconômicas. Assim tem como intenção, priorizar a localização em bairros periféricos com maior índice de exclusão econômica, social e carência dos serviços públicos no município de Ariquemes, estado de Rondônia.

Assim, apresenta a proposta de gestão participativa¹², o qual se fundamenta a prática do cotidiano escolar a partir dos princípios norteadores: Educação integral de tempo integral e de qualidade; escola como eixo integrador da comunidade; educação comprometida com a ética, cidadania e inclusão social e, democratização da escola com acesso, permanência e sucesso do educando.

Quanto a organização administrativa, além do desenvolvimento e acompanhamento das ações realizadas pela equipe gestora da escola este prevê também, o assessoramento da SEMED, através de uma coordenação para a implantação e o desenvolvimento do projeto, que deverá ser desenvolvida conforme a proposta pedagógica de cada escola.

Neste sentido, o quadro de profissionais que atuam na coordenação está composto por um coordenador das atividades do currículo básico e um coordenador das atividades extracurriculares, que são as atividades desenvolvidas no período chamado de “contraturno”. Os profissionais que desempenham a função de coordenador pedagógico, no geral, são servidores efetivos¹³, com formação em pedagogia ou pós-graduados em áreas específicas da gestão que apresentaram, durante a docência – em dois anos –, habilidades para atuar no núcleo pedagógico. Conforme o Regimento Padrão da SEMED:

Art. 40 – O núcleo pedagógico da unidade de ensino, composto pelo coordenador pedagógico, orientador educacional e professor da sala de recurso, será responsável pela dinamização do processo educativo, promovendo e assessorando as atividades de natureza técnico-científica e pedagógica em ação integrada com a comunidade escolar (ARIQUEMES, 2015, p. 10).

¹² Gestão participativa significa, portanto, uma escola que se transforma em espaço permanente de experiências e práticas da democracia. O aprendizado da democracia deverá permear todo o conjunto de relações que se desenvolvem no seu interior e nas relações com a comunidade. Portanto, caberá a equipe gestora e as equipes de profissionais das unidades de Ensino de Educação Integral, desencadear o processo de participação coletiva, produzindo exemplos concretos de ações democráticas que ultrapassem os seus muros, tenham extensão, profundidade e visibilidade, iniciando de forma efetiva na formação da cidadania. (ARIQUEMES 2013 p.31-32)

¹³Lei nº. 1336, de 31 de agosto de 2007, Art. 1º: efetivo aquele provido através de concurso público de provas ou de títulos.

Neste sentido, a composição do núcleo pedagógico fica a critério do diretor escolar eleito pela comunidade por meio do processo de gestão democrática. Consta na Lei Municipal nº 1.387/2008, obedecendo aos requisitos do § 3º, artigo I do PCCS que a escolha deverá obedecer a requisitos, tais como: “o profissional ser graduado ou pós-graduado nas áreas específicas de gestão e apresentar no mínimo dois anos de experiência na unidade escolar” (ARIQUEMES, 2007, 5). A que diz respeito ao papel da coordenação pedagógica da escola o Projeto Burareiro- Escola de tempo integral aponta que:

Os coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais têm papéis fundamentais partindo da especificidade de cada função, mas têm sua eficácia quando desenvolvem ações integradas, tendo como foco o aluno dos bairros periféricos mais pobres da cidade, apresentando características como: famílias desestruturadas e com dificuldades financeiras, ausência de limites e hábitos saudáveis, baixa estima, defasagem na aprendizagem. (ARIQUEMES 2013, p.50-51)

Essas ações integradas conforme constam no Projeto Burareiro-Escola de Tempo Integral direciona para o desenvolvimento do trabalho coletivo tendo como eixo norteador a proposta curricular, que assim propõe a integração entre as atividades do currículo básico e oficinas curriculares.

A proposta curricular, segundo o que consta no Projeto Burareiro - Escola de Tempo Integral, encontra-se organizada da seguinte maneira: Currículo Básico, Oficinas Curriculares e Atividades Extracurriculares. O currículo básico da 1ª fase do Ensino Fundamental está composto pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História), totalizando 800 horas anuais. Já a 2ª fase do Ensino Fundamental (6º aos 9º anos) está composto pelos componentes de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências, Geografia, História e Educação Religiosa, sendo que a parte diversificada tem Inglês e Produção de Texto, contabilizando uma carga horária total de 840 horas anuais.

Também são realizadas oficinas curriculares e atividades extracurriculares artísticas, culturais, comunicação (mídias), saúde e a vivência de situações, a fim de favorecer o aprimoramento pessoal, comunitário, social e cultural do aluno. Essas atividades, consoante o Projeto Burareiro-Escola de Tempo Integral (2013, p. 25), têm como propósito a integração ao currículo básico e a ampliação das possibilidades de aprendizagem através dos temas transversais.

Dessa forma, as oficinas curriculares estão divididas em: Estudos Orientados, em que estão contempladas quatro horas de Momento da Leitura, quatro horas de Matemática Dinâmica, uma hora de Informática Educacional e uma hora de Estudos e Pesquisas; Oficina de Atividades Artísticas e Culturais, abrangendo atividades que envolvem Teatro, Artesanato, Música, Dança, Capoeira e Fanfarra, contabilizando um total de quatro horas; Oficinas de Atividades Esportivas e Motoras, com três horas de Recreação, Jogos e Ginástica; Oficina de Saúde Educacional, envolvendo uma hora de atividades de Higienização Corporal, Saúde Físico-mental; e, Educação Alimentar e Ambiental, com duas horas de atividades de Horta Escolar, Jardinagem e Cuidados com o Lixo.

As atividades extracurriculares estão relacionadas às refeições que se dividem em almoço e lanches; horário de relaxamento (repouso após o almoço); higienização corporal, que se refere ao banho após as atividades de muito esforço como dança, esporte, trabalho com horta e jardinagem, bem como a higiene bucal.

As Oficinas Curriculares e as Atividades Extracurriculares são desenvolvidas por profissionais contratados (estagiários) pela prefeitura por meio de convênios com as Instituições de Ensino Superior. Também constam neste quadro osicineiros contratados pela Associação de Pais e Professores (APP).

Quanto à carga horária, os estagiários têm um contrato temporário de dois anos e cumprem uma jornada de seis horas semanais, com remuneração salarial de um salário mínimo. Já osicineiros contratados pela APP cumprem uma jornada de 44 horas semanais e recebem também um salário mínimo ao mês.

Assim, devido a essa demanda, o município carece da criação de novos cargos, como é o caso dosicineiros, dos estagiários e do coordenador das oficinas curriculares. A Lei Municipal nº 1.217, de 2012 que institui o Projeto Burareiro – Escola de Tempo Integral, em seu Artº 5 autoriza a criação e a contratação de novos cargos em caráter emergencial mediante teste seletivo simplificado para professores e monitores com vistas a atender, especificamente, o programa de regime integral. Durante a análise dos documentos não foi constatado nenhum registro que especifique a função desses cargos.

Desse modo, a equipe pedagógico-administrativa da escola, segundo o Projeto Burareiro-Escola de Tempo Integral (2013), é a responsável pela coordenação e pelo acompanhamento pedagógico das oficinas. Assim, prevê a importância da integração, tanto do planejamento quanto da execução, de todas as

atividades desenvolvidas pela escola. O Projeto propõe, ainda, que a escola busque mecanismos para um trabalho integrado entre os componentes curriculares do Currículo Básico, das Oficinas Curriculares e das Atividades Extracurriculares.

Entretanto, conforme os documentos consultados percebeu-se a ausência da descrição das competências específicas da coordenação da escola de tempo integral, bem como seus fundamentos e habilidades esperadas para uma escola que atenda a esta modalidade. Embora haja alguns apontamentos do trabalho pedagógico do processo educativo com ênfase no trabalho coletivo e ações integradas, não fica claro quais as ações específicas da coordenação pedagógica da escola de tempo integral.

A partir da análise desses documentos, percebeu-se a necessidade de acompanhar o trabalho da coordenação pedagógica da escola de tempo integral do município de Ariquemes-RO, tanto do currículo básico quanto das oficinas curriculares.

3.1.1 A coordenação pedagógica dos processos educativos na Escola Darcy Ribeiro

A escola aqui denominada “Darcy Ribeiro” se encontra localizada na zona periférica da cidade de Ariquemes-RO, sendo a única do bairro. Iniciou o atendimento na modalidade de educação integral a partir da experiência embrionária do Projeto Burareiro de Educação Integral (2005-2006)¹⁴.

Portanto, durante os seis meses observou-se o trabalho de duas coordenadoras da escola “Darcy Ribeiro”. Para identificá-las utilizaram-se os seguintes nomes fictícios: Marina, para a responsável pelas atividades do currículo básico, e Luzia, para a responsável pela coordenação das oficinas curriculares.

Para este momento da pesquisa utilizou-se o caderno de campo acompanhado de um roteiro de questões a serem observadas, tais como: De que forma encontra-se organizada a infraestrutura da escola? Quais são as atividades realizadas pelo coordenador do currículo básico e do coordenador das oficinas

¹⁴ Conforme estudos apontados anteriormente, embora a escola investigada tenha sido um laboratório onde aconteceu a experiência do Projeto Burareiro de Educação Integral, na sua essência, a proposta original não mais existe. Isso porque, a partir de 2007, com as modificações no projeto original, esta passou a ser uma escola de tempo integral comum às demais existentes no Brasil.

curriculares? Quais instrumentos técnico-pedagógicos o coordenador pedagógico utiliza para acompanhar e avaliar o ensino-aprendizagem dos docentes e discentes?

A escola Darcy Ribeiro atende a uma clientela de baixa renda, o que é uma característica comum nas escolas do município de Ariquemes-RO, que atendem na modalidade de educação em tempo integral. O quadro de recursos humanos compõe uma equipe de 92 funcionários, entre professores e funcionários de apoio efetivos, funcionários contratados pela Associação de Pais e Professores (APP) e os estagiários contratados pela Prefeitura Municipal. Atende, em média, a 595 alunos do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

Segundo o PPP da escola, muitos desses alunos são provenientes de famílias carentes e beneficiárias do Programa Bolsa Família, que não é suficiente para atender todas as suas necessidades. A maioria dos alunos reside nas proximidades da escola, entretanto, ela recebe alguns alunos que residem em chácaras próximas ao bairro ou que residem em outros bairros, e que não conseguiram vaga em escola mais próxima à sua residência.

Há, ainda, aqueles cujas famílias, por motivos diversos, preferiram uma escola que oferecesse educação de tempo integral, pois além das oficinas de arte e cultura, esporte e lazer e a recuperação paralela, também oferece café da manhã, almoço e lanche da tarde, sendo que, muitas vezes, essas são as únicas refeições que as crianças recebem durante o dia (ARIQUEMES, 2015).

A educação integral ofertada a esta comunidade é de fundamental importância, uma vez que ela apresenta características sociais de vulnerabilidade, sendo propícia a riscos de alcoolismo e outras drogas, além do envolvimento com o crime. As famílias possuem um alto índice de pais separados e há, também, filhos que não moram com os pais, bem como pais que estão envolvidos em problemas, tais como vícios e criminalidade.

No aspecto físico a escola Darcy Ribeiro se apresenta estruturada da seguinte forma: apresenta água e energia da rede pública, lixo destinado à coleta periódica e acesso à internet banda larga. Em suas dependências, 13 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra poliesportiva coberta, banheiros masculino e feminino com adequação para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto e área verde.

No entanto, segundo Marina (coordenadora do currículo básico), embora a escola, no ano de 2005-2006 tenha passado por reformas para a implantação do Projeto Burareiro de Educação Integral, o espaço ainda não é suficiente para atender a todos os alunos em dois turnos. Desse modo, para atender a demanda, a escola utiliza o espaço de um clube alugado onde são desenvolvidas as atividades das oficinas curriculares.

Este espaço encontra-se localizado a uma distância de, aproximadamente, três quilômetros da escola, sendo o clube composto por campo de futebol, piscina, barracão, cozinha e ambiente arborizado. Para realizar o percurso da escola para o clube, os alunos são transportados por um ônibus da prefeitura e, durante esse trajeto, são acompanhados pela coordenadora pedagógica das atividades das oficinas curriculares, nos horários das 7h30, 11h30 e 17h; incluindo a organização e a entrada dos alunos, esse trajeto dura, em média, 30 minutos.

A observação sistemática do trabalho da coordenação pedagógica, durante os seis meses, permitiu responder questões levantadas sobre a coordenação da escola de tempo integral, em especial no que diz respeito ao planejamento integrado, avaliação, acompanhamento pedagógico e instrumentos técnico-pedagógicos utilizados nos processos educativos.

Neste sentido, percebeu-se que a execução do planejamento integrado, tal como propõe o Projeto Burareiro-Escola de Tempo Integral, ainda não se concretizou, uma vez que, durante a pesquisa, em nenhum momento houve planejamento a fim de possibilitar a integração das atividades do Currículo Básico, das Oficinas Curriculares e das Atividades Extracurriculares. Entretanto, de acordo com Luzia – coordenadora das Oficinas Curriculares –, a escola tem tentado se organizar para que essa prática aconteça; porém, o planejamento integrado ainda não acontece devido à sobrecarga de trabalho dosicineiros e da escassez de profissionais. Ainda segundo a mesma, a prefeitura reduziu o quadro de funcionários para diminuir gastos na folha de pagamento, o que tem dificultado essa prática e feito com que o planejamento aconteça apenas de forma individual.

Sendo assim, essa problemática, aliada as precárias condições de trabalho, a escassez de recursos e aos baixos salários, tem feito a escola enfrentar uma rotatividade de funcionários. Consoante a isto a referida coordenadora afirma que essa rotatividade acontece, na maioria das vezes, devido a dificuldade dosicineiros em se adaptar às atividades pedagógicas. Desse modo, tão logo surge

uma vaga no comércio, esses profissionais desistem do trabalho na escola para atuar em lojas, supermercados e outros. Este problema, então, tem causado sérios prejuízos ao processo educativo, uma vez que uma oficina passa por vários oficinairos ao ano.

Outro problema apresentado por ela reside no fato de a maioria desses profissionais, devido a falta de uma formação adequada, não possuir conhecimento do Projeto Burareiro-Escola de Tempo Integral, fazendo com que o rendimento das atividades seja, ainda, insuficiente.

Ao encontro desta situação, percebeu-se, por meio dos documentos analisados, que o município não tem uma política de formação continuada relacionada à educação integral. Ao mesmo tempo, também não oferece mecanismos que levem em consideração a integração da proposta curricular de modo a integrar as atividades, tanto do Currículo Básico quanto das Oficinas Curriculares.

Todavia, apesar da SEMED e da escola não garantirem uma política de formação que leve em consideração estudos relacionados à Educação Integral, faz-se necessário destacar que o Projeto Burareiro-Escola de Tempo Integral propõe:

Promover espaço para formação e planejamento através de dois momentos; um, de forma coletiva onde os professores organizam suas aulas, troquem ideias, elaborem atividades, estudem e discutam sobre os diferentes temas que envolvem o Projeto de Educação em Tempo Integral, para que as atividades desenvolvidas nos dois períodos sejam pensadas e planejadas de forma integradas. Outro de forma individual para que possam aprofundar os estudos sobre o Currículo Básico e/ou sobre as Oficinas Curriculares (ARIQUEMES, 2013, p. 34).

Este modelo de formação, conforme consta nas orientações do projeto, ainda não é desenvolvido pela escola pesquisada, pois, segundo a coordenadora Luzia, a Secretaria de Educação não tem nenhum programa específico para as atividades relacionadas à educação integral.

Ainda consoante a mesma, a única formação relacionada à educação integral que a escola participou foi realizada pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), em que os oficinairos e os gestores foram contemplados com uma formação de 180 horas. Contudo, com base nos documentos pedagógicos oferecidos pela coordenadora pedagógica do Currículo Básico, ao contrário das Oficinas

Curriculares, o município tem investido bastante em formação continuada contemplando o Currículo Básico.

No que diz respeito as atividades desenvolvidas pela coordenadora do Currículo Básico são: análise e correção dos diários, fichas e relatórios dos professores; organização de horários das aulas; impressão de atividades e provas para os professores; e, acompanhamento da recuperação paralela, assumindo a sala de aula na falta de professores. Além dessas atividades, a coordenadora organiza e aplica a formação continuada de língua portuguesa e matemática para os professores, uma vez ao mês.

Neste sentido, ao contrário dosicineiros e estagiários das Oficinas Curriculares, os professores que atuam no Currículo Básico participam de dois programas de formação continuada oferecidos pela SEMED, quais sejam: o Programa de Formação Continuada Tecendo Saberes da Língua Portuguesa e o Programa Além dos Números, os quais foram elaborados, no ano de 2014, pela equipe pedagógica da SEMED e tem por objetivo garantir a formação continuada em serviço para a melhoria do ensino-aprendizagem. São realizados num total de sete encontros anuais, com carga horária de oito horas cada, organizados e distribuídos no calendário escolar.

Uma das maiores queixas da coordenadora Marina é o excesso de responsabilidades estabelecidas ao coordenador. Ela diz ser muito difícil assumir a função pedagógica que se estende da formação continuada ao cumprimento das atividades burocráticas – embora estas atividades já façam parte da prática do coordenador. Em uma conversa, Marina diz não ser contra a formação, pois acha necessária, mas devido a tantas atividades acaba não dando conta de se apropriar dos conteúdos da mesma, uma vez que há um curto tempo entre a formação oferecida ao coordenador e deste para o professor.

Quanto à organização dessa formação, a coordenadora explica que uma vez ao mês os coordenadores participam das formações oferecidas pelas formadoras da SEMED; após este encontro são disponibilizados os materiais que repassam para os professores da escola. Segundo a mesma, a grande dificuldade é a falta de tempo e conhecimento sobre os assuntos tratados nos encontros, pois na maioria das vezes são temáticas que nunca haviam debatido anteriormente. Desta forma, apropriar-se do assunto e transmiti-lo aos professores tem sido um desafio.

Antes de cada encontro, segundo ela, é preciso elaborar uma pauta de formação com possíveis perguntas e respostas dos professores e, após essa pauta ser aprovada pela formadora da SEMED, ela aplica aos professores. Assim explica:

(MARINA) – “A organização da formação continuada na escola se dá por meio de um programa de rede onde consultores formam os coordenadores escolares que, com conteúdos em mãos, elaboram pautas e atividades de acordo com a sua clientela e desenvolvem uma vez por mês com os professores da escola, após acompanhar a aplicação dos conteúdos em sala e verificar seus resultados.”

A coordenadora tem cinco anos de experiência em sala de aula. Dentre as diversas atividades realizadas por ela que não considera atribuição do coordenador, está a de substituir professores em sala de aula, a impressão de materiais diversos e o controle dos materiais pedagógicos, entendendo a formação continuada como sua atribuição principal, bem como o desenvolvimento das ações reflexivas para o professor refletir sobre a prática. Declara, ainda, que a formação continuada oferecida pela SEMED se faz necessária, uma vez que a formação docente na graduação deixa a desejar quanto a formação completa do professor e sua didática em sala de aula.

Quanto aos processos educativos, a escola organiza com planejamento aulas de recuperação paralelas e avaliação diagnóstica. Observou-se que as ações da escola estão voltadas para ênfase da proposta construtivista, o que ocorreu durante o acompanhamento pedagógico da coordenadora pedagógica juntamente com uma professora da alfabetização. A professora procurou a coordenadora devido a estar preocupada, pois já estavam no terceiro bimestre do ano letivo e ainda não tinha percebido avanço significativo na escrita das crianças.

A coordenadora, então, solicitou que a professora fizesse uma avaliação diagnóstica da escrita da criança, orientando a utilizar quatro palavras na seguinte ordem: polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba acompanhadas de uma frase. Tentou, também, acalmar a professora dizendo que as crianças têm um tempo para aprender, pois ainda estão imaturas, orientando-a a oferecer atividades de escrita livre onde as crianças demonstram o que sabem e o que ainda não sabem sobre a escrita. Enfatizou em sua fala sobre a importância de desenvolver atividades em duplas de alunos, envolvendo os mais desenvolvidos com os menos desenvolvidos.

No dia seguinte, a professora apresentou a avaliação diagnóstica da escrita solicitada pela coordenadora. Ainda preocupada com a aprendizagem da criança, a

professora enfatizou que não percebeu avanço na escrita, uma vez que a criança está no segundo ano. Com alguns erros de ortografia e escrita pouco legível, a coordenadora avaliou que a criança está alfabetizada e que aos poucos irá melhorar. Para dar suporte à professora, imprimiu um fragmento de um texto de Délia Lerner em que explicita a hipótese de escrita das crianças baseada na psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro.

Durante o acompanhamento das atividades da coordenadora verificou-se que, embora não concorde com a proposta construtivista, se vê obrigada a sempre enfatizá-la aos professores, uma vez que o programa de formação do município é voltado para tal proposta. Porém, percebe pouco avanço na aprendizagem, pois a escola vem enfrentando sérios problemas com os alunos que chegam ao término do 3º ano sem serem alfabetizados, causando um grande número de reprovação.

A escola avalia conforme a normativa do Ciclo de Alfabetização, ou seja, os alunos só reprovam a partir do 3º ano caso não obtenham 60% da média das expectativas de aprendizagem. Ainda segundo a coordenadora, isso tem causado grandes transtornos, uma vez que os professores não apresentam domínio suficiente para a proposta das fichas de habilidades e competências – embora tenham tido várias formações a respeito.

Os dados apresentados foram extraídos durante a observação participante com a coordenadora do currículo básico (MARINA) a mesma metodologia foi utilizada no acompanhamento das atividades realizadas pela coordenadora das Oficinas Curriculares (LUZIA) onde segue a próxima descrição.

A coordenadora das Oficinas Curriculares da escola Darcy Ribeiro possui licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em psicopedagogia institucional, iniciou a docência no município de Ariquemes em 2009, sendo que em 2013 foi convidada para atuar na coordenação pedagógica.

Seu maior desafio, a princípio, foi compreender os objetivos de cada oficina, para assim auxiliar os estagiários e monitores no desenvolvimento das atividades, uma vez que o projeto ainda não oferece instrumentos técnico-pedagógicos para realizar um currículo integrado com as atividades do currículo básico e do contraturno. Algumas tentativas foram feitas, como elaboração de fichas pelos professores para melhorar a comunicação, tanto com os professores do currículo básico quanto com os professores do contraturno. Quanto à avaliação, ainda não

tem uma proposta em como avaliar e deduz que as oficinas estão funcionando quando os alunos são convidados a se apresentar nos eventos da cidade.

Durante a observação das oficinas percebeu-se que a concepção pedagógica que a escola apresenta está mais voltada para o tempo do que para a formação do indivíduo. Isto ficou claro quando, na troca de horários, alguns alunos não quiseram fazer aulas de dança e fanfarra, tendo que explicar aos alunos que são obrigados a participar, pois na carga horária tem quatro horas de arte/cultura.

Ainda, percebeu-se que as oficinas desenvolvidas no contraturno não são levadas em consideração, nem as que estão sendo desenvolvidas com o currículo básico, gerando desmotivação entre os alunos. Alguns comentaram que se pudessem ficariam em casa, e só não ficam devido a serem reprovados ao término do ano, mas precisam participar principalmente das Oficinas Curriculares, dos Estudos Orientados.

De acordo com o Projeto Burareiro-Escola de Tempo Integral uma Oficina Curricular é um estudo dirigido com todos os alunos. Neste sentido, tem como propósito incentivar o desempenho individual e o coletivo, bem como ampliar o tempo de estudo e as possibilidades de aquisição do conhecimento. Assim, propõe o uso de metodologias diferenciadas e recursos pedagógicos que propiciem o desenvolvimento de competências, habilidades e estruturas lógicas.

Percebeu-se, por meio da análise dos registros de acompanhamento da coordenadora das Oficinas Curriculares, que essa oficina é realizada por um estagiário que está cursando o 5º período de Pedagogia. As atividades desenvolvidas e registradas durante a semana de observação foram: pintura de desenhos impressos, jogos para formação de palavras com a utilização de alfabeto móvel, leitura e interpretação de textos.

Já a oficina de Atividades Artísticas e Culturais compõe-se das oficinas de dança, música e teatro, tendo como objetivo desenvolver projetos que abordam temas pluriculturais a fim de reconhecer a importância de se criar mecanismos de manutenção da arte/cultura dentro dos agrupamentos sociais e problematizar temas como preconceitos, deficiência física ou mental, estereótipos culturais, etc.

No período de observação, as atividades desenvolvidas nessa oficina foram os ensaios de dança e teatro para apresentar em um evento organizado pela prefeitura municipal no Dia das Crianças. Para a coordenadora Luzia, alguns alunos

não têm dom para participar das atividades culturais e, por isso, são selecionados apenas os alunos que apresentam essa habilidade.

A oficina de Atividades Esportivas e Motoras tem como propósito promover o desenvolvimento pessoal do aluno por meio do movimento, dos jogos e das brincadeiras. Segundo as orientações do Projeto analisado, esta oficina terá como norte a orientação/monitoramento de um técnico da Secretaria de Educação com habilitação específica na área. As atividades dessa oficina são desenvolvidas por uma monitora que está cursando o 5º período de Educação Física. Diante o período de observação foram desenvolvidas atividades de pular corda, futebol, jogos de xadrez e natação; contudo, consoante a coordenadora, a escola não recebe orientações de um profissional da secretaria para desenvolvê-las.

A Oficina de Educação Alimentar e Ambiental é desenvolvida por um técnico ambiental, e tem como objetivo contribuir de forma incisiva para que os estudantes tenham segurança alimentar na quantidade e qualidade requerida para a saudável reprodução do organismo humano. Nessa oficina foram observadas atividades de cuidados com a horta e com o jardim da escola, e, sobre a alimentação, perceberam-se atividades de conscientização para a redução do desperdício.

Neste sentido, o trabalho da coordenação pedagógica da escola Darcy Ribeiro tanto das oficinas curriculares quanto do currículo básico não possibilita o conhecimento da totalidade do processo educativo, uma vez que as ações deste estão relacionadas à resolução de problemas que surgem na prática cotidiana.

O tempo de trabalho da coordenação pedagógica, conforme as observações são na maioria das vezes gastos em tentativas de resolução de conflitos e desajustamento tanto dos alunos quanto dos profissionais. A integração curricular, diante desta problemática é vista em segundo plano, de forma que, devido a intensificação do trabalho da coordenação pedagógica os encontros coletivos sempre são adiados.

3.1.2 A coordenação pedagógica dos processos educativos na escola Paulo Freire

A escola Paulo Freire se encontra localizada em um bairro afastado do centro comercial da cidade, mas com boa infraestrutura formada por vários comércios de pequeno a grande porte, como supermercado, farmácias, distribuidora de bebidas, comércios de construções e serralheria, marcenarias e vários bares. É todo

asfaltado e iluminado, oferecendo à comunidade uma praça com quadra poliesportiva coberta e uma base policial.

Para atender a demanda da comunidade escolar, a estrutura física da escola Paulo Freire se encontra organizada da seguinte forma: possui sala de secretaria, direção, coordenação pedagógica, orientação educacional, sala de recurso, biblioteca, sala de professores, seis banheiros com chuveiros para alunos, cozinha com refeitório, quadra poliesportiva coberta, parque, almoxarifado, base policial, 10 salas de aula, laboratório de informática com 18 computadores e uma horta cultivada pelos alunos sob a orientação das monitoras, sendo que os alimentos produzidos servem para auxiliar na alimentação diária servida na merenda escolar.

Embora a escola não tenha espaço suficiente para atender a todos os alunos, segundo a diretora, desde 2012, o desenvolvimento das atividades do contraturno é realizado no espaço da escola, pois para a prefeitura não há a necessidade de gastar com aluguel de clube. Assim, as atividades são realizadas na quadra poliesportiva, no pátio da escola, debaixo das árvores com bancos construídos pela comunidade escolar e, devido ao pouco espaço, há uma grande aglomeração de alunos durante o lanche e na troca das atividades.

A escola atende, aproximadamente, 450 alunos entre o turno matutino e o vespertino, tendo duas coordenadoras: uma que atende os professores do Currículo Básico e outra que atende as Atividades das Oficinas. A composição do currículo é a mesma da escola Darcy Ribeiro, diferenciando-se apenas no espaço em que são realizados.

Quanto à coordenação pedagógica, acompanharam-se duas coordenadoras no período de seis meses, a elas foram denominados os nomes fictícios de: Maria, coordenadora do Currículo Básico. Maria tem sua formação em Pedagogia e Pós-graduação em gestão escolar, atua como coordenadora pedagógica da escola a convite da atual diretora desde a implantação do Projeto Burareiro-Escola de Tempo Integral em 2007. E Joana coordenadora das Oficinas Curriculares, tem sua formação em Pedagogia e Pós-graduação em psicopedagogia, atua como coordenadora das Oficinas Curriculares desde 2013, quando assumiu a função a convite da diretora.

Para desenvolver as atividades burocráticas, as coordenadoras, tanto do Currículo Básico quanto das Oficinas Curriculares, contam apenas com espaço adaptado na sala dos professores, o qual é utilizado para o descanso do intervalo

dos professores e, também, para o planejamento. A adaptação deste espaço se deu devido à sala da coordenação estar interditada devido falta de climatização.

Observou-se que a coordenadora Maria desenvolve um trabalho democrático, em que ouve e leva em consideração as decisões da maioria. Isso ficou claro durante uma reunião pedagógica juntamente com os professores para deliberar a troca no calendário referente ao dia 12 de Outubro, feriado do Dia das Crianças. A decisão foi deliberada pelos professores para ser letivo e trabalhar com as crianças com atividades diferenciadas; após a decisão, levou o parecer à Direção.

Outro fato observado é que, embora as atividades das Oficinas Curriculares aconteçam no espaço da escola, não foi percebido o planejamento integrado tal como proposto pelo Projeto Burareiro-Escola de Tempo Integral (2013). Desse modo, os professores eicineiros realizam planejamentos em uma mesma sala, porém não há discussão coletiva das atividades a serem executadas. Esta situação ficou clara quando, durante o planejamento, percebeu-se que os professores realizam as atividades de forma individual com conteúdos diferenciados.

No que diz respeito às atividades pedagógicas realizadas pelo coordenador do currículo básico, estas se compõem de: elaboração do plano de trabalho anualmente, considerando-o instrumento orientador de suas ações. No entanto, durante a pesquisa, a coordenadora disponibilizou seu plano de trabalho para análise e, então, algumas questões merecem serem analisadas, considerando que o documento inicia com a justificativa do plano de trabalho.

No contexto escolar o coordenador é um agente de mudança tendo em vista o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem; assim, quando planeja suas ações atribui um sentido a seu trabalho, e destina uma finalidade. Todas as ações a serem executadas devem ser planejadas e organizadas com objetivos claros e, por isso, faz-se necessária a elaboração do plano de ação do coordenador para que seu trabalho não se perca entre as várias atividades que exerce no interior da escola. Dessa forma, embora esta organização esteja prevista no plano de trabalho, a mesma enfatiza que devido à demanda da escola nem sempre consegue executá-lo, o qual acaba se tornando apenas um documento burocrático.

Sendo assim, as atividades previstas no plano de trabalho, durante o ano, dividem-se em: Reunião com professores; Acompanhamento a elaboração do planejamento anual; Elaboração de avisos diversos; Auxiliar os professores em seu planejamento e no que for preciso; Diagnóstico de leitura de 1º ao 5º anos; Participar

da elaboração de projetos de família, higiene, leitura e outros; Colaborar na elaboração de atividades e instrumental de avaliação; Visitas em sala de aula; Orientar os professores novos na dinâmica de funcionamento da escola; Elaborar e analisar gráficos estatísticos; Auxiliar na organização e na realização de eventos promovidos em conjunto com a comunidade; Participar de cursos de treinamento com professores; Desenvolver atividades que estimulem a criatividade e a comunicação; Realizar conselho de classe; Promover e encaminhar reuniões pedagógicas; Participar de reuniões com pais; Verificação e correção de diários de classe; Auxiliar a direção no que for preciso; Colaborar no desenvolvimento de atividades recreativas; Participar efetivamente em encontros de formação continuada; Formação continuada com os docentes da escola; Divulgar notícias, informações, realização de treinamentos e cursos referentes a melhoria de ensino.

Desse modo, conforme a tabela de observação, no período da pesquisa as atividades realizadas pelo coordenador pedagógico da escola “Paulo Freire” foram: conversa individual com o professor; análise do planejamento do professor; conferência da avaliação realizada pelo professor; acompanhamento das fichas de habilidades e competências das turmas; formação continuada para os professores do currículo básico; e, encaminhamento dos alunos com dificuldades para psicólogo.

A partir das observações, percebeu-se que a coordenadora procura organizar o acompanhamento dos professores e do ensino-aprendizagem dos alunos, porém há uma descontinuidade deste acompanhamento com muitas fichas iniciadas sem serem finalizadas. Parece, então, que os instrumentos de acompanhamento por meio de fichas não tem tido bons resultados, prevalecendo apenas a burocracia que não apresenta resultados significados para a aprendizagem das crianças.

No decorrer do planejamento das atividades realizadas pelos professores ficou evidente, por meio das conversas, a grande preocupação em relação aos alunos que estão cursando o 3º ano do Ensino Fundamental e que ainda apresentam um domínio mínimo esperado para o ano. Percebeu-se durante o acompanhamento do planejamento dos professores que uma das maiores preocupações é o crescimento elevado da quantidade de alunos que chegam ao 5º ano do Ensino Fundamental sem aprendizagem esperada para o ano em curso. Assim, acreditam que essa deficiência no ensino-aprendizagem está relacionada à política do Ciclo de Alfabetização.

No entanto, as escolas que desenvolvem o Projeto Burareiro-Escola de tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino de Ariquemes adotaram, desde 2012, o regime de progressão continuada do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental. A avaliação, conforme Instrução Normativa nº 001/2012/GAB./SEMED/ARIQ.-RO, deverá ser realizada ao longo do processo de forma diagnóstica e contínua, com registros sistematizados através da Ficha de Acompanhamento Bimestral em cada área do conhecimento/componente curricular.

Ainda segundo a normativa do Ciclo de Alfabetização, os resultados da aprendizagem dos alunos deverão ser expressos através de conceitos relacionados às expectativas de aprendizagem alcançadas pelos alunos em cada componente curricular e registrados em fichas da seguinte forma:

- I- ND – Não desenvolvida;
- II- PD – Parcialmente desenvolvida;
- III- AE – Alcançada com êxito.

O desenvolvimento dos alunos do Ciclo de Alfabetização é registrado e organizado em portfólio composto com os seguintes documentos: diagnóstico dos níveis de escrita; fichas individuais de acompanhamento das expectativas de aprendizagem em cada componente curricular; atividades significativas realizadas pelos alunos; e, registros de recuperação paralela. Neste sentido, ao final de cada ano letivo do Ciclo de Alfabetização cabe ao professor elaborar um relatório descritivo constando de pareceres sobre o desenvolvimento de cada aluno. Sendo assim, a análise da avaliação da aprendizagem, conforme a documentação contida no portfólio deverá ser realizada juntamente com o professor e a coordenação pedagógica.

Esse resultado obtido do ciclo é convertido em nota sobre as expectativas de aprendizagem da seguinte forma: 60% das Expectativas de Aprendizagem Alcançadas com Êxito correspondem a nota 6,0 (seis); 70% das Expectativas de Aprendizagem Alcançadas com Êxito correspondem a nota 7,0 (sete); 80% das Expectativas de Aprendizagem Alcançadas com Êxito correspondem a nota 8,0 (oito); 90% das Expectativas de Aprendizagem Alcançadas com Êxito correspondem a nota 9,0 (nove); 100% das Expectativas de Aprendizagem Alcançadas com Êxito correspondem a nota 10,0 (dez).

O acompanhamento e o monitoramento do coordenador são realizados por meio de uma página disponibilizada pela prefeitura municipal com assessoria técnica

de uma empresa que presta serviços terceirizados. Nessa página o coordenador tem acesso a uma área restrita que contém os conceitos lançados pelos professores, às expectativas de aprendizagem, os relatórios e as fichas.

As competências e habilidades são organizadas por ano e disciplinas, esperando-se que, ao término do ano letivo, o aluno tenha alcançado 60% dessas habilidades. Segundo Maria, essa forma de avaliação tem causado transtornos, pois percebe que alguns conteúdos que consideram importantes não estão presentes, tais como a ortografia, a redação, o conhecimento da tabuada, etc. Portanto, entende que os professores ainda não se adaptaram a esse regime e acabam prejudicando os alunos.

Desta forma, o componente curricular de língua portuguesa está dividido entre Práticas de Linguagem Oral, Práticas de Leitura, Produção de Texto e Análise e Reflexão sobre a Língua. No que diz respeito a linguagem oral, espera-se que ao término do 3º ano o aluno tenha habilidades como: participar de situações de intercâmbio oral que requeiram ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas justificando suas respostas, explicar e compreender explicações, manifestar e acolher opiniões, fazer colocações considerando as falas anteriores e planejar sua fala, adequando-a a diferentes interlocutores em situações comunicativas do cotidiano.

As expectativas de aprendizagem de produção textual orientam os professores do ciclo de alfabetização a iniciar o trabalho com produção de texto desde o primeiro ano. Espera-se, então, que os alunos apresentem habilidades e competências como: recontar histórias conhecidas, recuperando algumas características da linguagem do texto lido pelo professor; apreciar textos literários; selecionar, em parceria, textos em diferentes fontes para buscar informações; localizar, em parceria, informações nos textos, apoiando-se em títulos, subtítulos, imagens, negritos, e selecionar as que são relevantes, utilizando procedimentos de estudo, como: copiar a informação que interessa grifar, fazer anotações (em enciclopédias, informações veiculadas pela internet e revistas); ajustar a modalidade de leitura ao propósito e ao gênero; reescrever e/ou produzir textos de autoria, com apoio do professor, utilizando procedimentos de escritor: planejar o que vai escrever considerando a intencionalidade, o interlocutor, o portador e as características do gênero; fazer rascunhos; reler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para melhorar outros aspectos discursivos ou

notacionais do texto; e revisar textos (próprios e de outros), coletivamente, com a ajuda do professor ou em parceria com colegas, do ponto de vista da coerência e da coesão, considerando o leitor.

Ao fazer uma análise do programa *online* disponibilizado pela escola para fazer a pesquisa, percebeu-se que há uma grande deficiência dos conteúdos clássicos como a gramática e estudo dos conceitos e definições das palavras. Assim ao verificar os documentos curriculares do município que norteiam a prática pedagógica, verificou-se que a preocupação da professora está relacionada à concepção pedagógica e às formas de avaliação que o município adotou, desde 2012, com a implantação do Ciclo de Alfabetização.

A resolução N. 005/C.M.E./ARQ./2012 dispõem sobre as Diretrizes e Normas Complementares para a Operacionalização do Ciclo de Alfabetização no Ensino Fundamental. Em seu Art. 1º acrescenta que o Ciclo de Alfabetização será correspondente aos três anos iniciais do Ensino Fundamental com foco central na alfabetização e no letramento, com progressão continuada, respeitando o ritmo e o tempo de aprendizagem dos alunos. Ainda, o Art. 4º dispõe que o ensino fundamental deve garantir oportunidades educativas requeridas para o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem dos alunos, focalizando em especial:

- I. o domínio dos instrumentos essenciais à aprendizagem para toda a vida – a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, a capacidade de solucionar problemas e elaborar projetos de intervenção na realidade; e,
- II. o domínio dos conteúdos básicos de aprendizagem – conhecimentos conceituais dos vários campos do saber, capacidades cognitivas e sociais e os procedimentos gerais e específicos dos diversos campos do conhecimento, bem como valores e atitudes fundamentais à vida pessoal e à convivência social.

Na prática, essa mudança nas formas de avaliação parece não ter tido uma aceitabilidade por parte dos professores, pois durante uma reunião pedagógica para tratar sobre os resultados da aprendizagem, uma professora da turma do 3º ano se demonstrou inconformada com tamanha dificuldade dos alunos. Segundo a professora, ela recebeu uma turma no início do ano em que a maioria dos alunos não dominava a leitura e a escrita de palavras simples, considerando que estão muito abaixo da expectativa esperada para o período em que se encontram. Diz,

ainda, ter tentado aplicar atividades diferenciadas e mais fáceis, além de ter garantido o reforço no horário oposto, mas não conseguiu resultado satisfatório.

A pesquisa realizada em Ariquemes-RO demonstrou que as escolas que atendem a modalidade de tempo integral não diferenciam em sua estrutura física as demais escolas do município que atende a modalidade de ensino regular. Sendo que, conforme as informações obtidas no (PPP) das escolas pesquisadas, a implantação do Projeto Burareiro- Escola de Tempo Integral não garantiu construção de espaço suficiente para acomodar os alunos das oficinas extracurriculares. Sendo assim, as oficinas acontecem em espaços improvisados oferecendo pouca ou nenhuma condição de trabalho.

Com base nos documentos analisados percebeu-se que, embora a gestão municipal tenha expandido o Projeto Burareiro-Escola de Tempo Integral para demais escolas desde o ano de 2007 e ter aprovado pelo Conselho Municipal de Educação e Câmara Municipal por meio do Projeto de Lei nº 1.217- Ariquemes-RO, 21 de junho de 2006, o investimento de recursos financeiros, tanto na infraestrutura quanto nos materiais pedagógicos para garantir o funcionamento das oficinas ainda é insuficiente para atender a demanda das escolas.

Caso da escola Paulo Freire que após sua implantação o único investimento realizado pela prefeitura foi a cobertura de uma quadra contemplada com recurso do governo federal, construção de um muro para dividir o espaço das oficinas curriculares e abertura de contratação de funcionários para trabalhar nas oficinas curriculares. Logo, a escola que antes atendia 450 (quatrocentos e cinquenta alunos) na modalidade regular matutino e vespertino, passou a atender com pouco ou quase nada a mais, a modalidade de tempo integral.

Algumas dificuldades relatadas pela coordenadora pedagógica e comprovadas durante a observação demonstraram que devido a quantidade excessiva de alunos, calor intenso propício do clima da região norte, aglomeração de alunos em um espaço reduzido. Muitos alunos não conseguem se concentrar nas atividades, pois o barulho é intenso deixando-os na maioria das vezes desatentos durante as atividades. Uma vez que, as oficinas de dança, fanfarra, letramento e recreação são realizadas em um mesmo espaço. Assim dentre os comportamentos observados nas crianças estão alguns, tais como: queixas de fortes dores de cabeça, desinteresse nas atividades, agitação e fadiga.

A dificuldade devida aglomeração de alunos no pátio da escola não foi encontrada na escola Darcy Ribeiro, uma vez a escola atende os alunos em outro espaço. Embora, esta tenha sido contemplada com reforma e ampliação de espaços durante a implantação do Projeto Burareiro de Educação Integral, as oficinas curriculares não acontecem no mesmo espaço da escola e sim em um clube alugado.

Todavia, no espaço onde acontecem as oficinas não foi diferente da escola Paulo Freire. Sendo que os professores trabalham em um espaço com um barracão improvisado, condições mínimas para contribuir com a aprendizagem das crianças. Portanto essa precarização das condições de trabalho tem influenciado diretamente no trabalho da coordenação pedagógica da escola em particular, o ensino-aprendizagem das crianças.

Assim o cenário pedagógico das escolas pesquisadas se demonstrou comum quanto à organização do quadro de funcionários, concepção pedagógica e avaliação. Essa singularidade se deve ao fato das mesmas cumprirem todos os programas propostos pela Secretaria de Educação. O que se percebeu na imposição da Secretaria de Educação para que as atividades da escola sejam realizadas conforme as pedagogias das competências, construtivismo e professor reflexivo. Dessa forma a análise da matriz curricular, plano de curso anual e (PPP) não deixaram dúvidas que as pedagogias hegemônicas têm forte domínio tanto na prática pedagógica dos professores quanto na coordenação dos processos educativos inerentes a atividade do coordenador.

O cenário pedagógico das escolas de tempo integral se divide em duas realidades uma do Currículo Básico e outro das Atividades Extracurriculares. Assim as atividades realizadas são desencontradas e desconexas, logo o currículo integrado tal qual propõe a proposta do Projeto Burareiro - Escola de tempo Integral ainda esta distante de acontecer devido a falta de recursos financeiros, pessoal e conhecimento dos instrumentos pedagógicos.

Uma das preocupações durante a pesquisa se estabeleceu na observação do pouco domínio dos gestores no que diz respeito a política de Educação Integral proposta tanto pelas pedagogias hegemônicas quanto as contra hegemônicas. Observa-se assim a falta de criticidade quanto aos pacotes que são despejados no interior da escola, já que é o gestor que tem a responsabilidade de lidar com as dificuldades no interior da escola. Outro ponto polêmico diante deste cenário está no

papel do coordenador pedagógico que tem sido um mero executor de tarefas, situação está que necessita ser revista uma vez que esse profissional pode desenvolver ações que contribuam para a educação dos filhos da classe trabalhadora.

No entanto a política de Escola de Tempo Integral implantada no município de Ariquemes-RO não diferencia das demais políticas públicas implantadas pelo Estado brasileiro onde o discurso da farsa de educação para a vida, educação para a saúde, educação para a cidadania e outras tantas toma o espaço da educação para transmissão do conhecimento sistematizado.

A coordenação pedagógica das escolas investigadas, vai ao encontro da proposta do trabalho polivalente implementada pelo modelo taylorismo-fordismo. Uma das características deste modelo é a execução de diversas atividades ao mesmo tempo, não havendo necessidade do conhecimento teórico/prático do processo de trabalho como um todo, tal como propõe a politecnicidade.

Sendo assim, percebe-se a necessidade da construção de um modelo de trabalho politécnico com vista a superação do trabalho polivalente da coordenação pedagógica da escola de tempo integral. É com base nas contribuições da psicologia histórico-cultural e da politecnicidade como princípio pedagógico que este trabalho visa essa superação.

4 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL ELEMENTOS PARA A COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA

A análise da pesquisa 'Gestão da Educação Integral Politécnica: fundamentos histórico-culturais da politecnicidade como princípio pedagógico' relaciona as contribuições da psicologia histórico-cultural em direção às dimensões da racionalidade, da habilidade, da sensibilidade e da sociabilidade. A intenção desta seção, portanto, é explicar como essas contribuições podem fundamentar a gestão dos processos de aprendizagens.

Partiu-se, então, do pressuposto que os fundamentos da psicologia histórico-cultural atrelados às concepções de Educação, em Marx (2008); ao trabalho como princípio educativo, em Saviani (2013); e, à politecnicidade como princípio pedagógico, em Maciel (2013), contribuem para os fundamentos histórico-culturais da gestão dos

processos de aprendizagens da coordenação pedagógica da Educação Integral Politécnica.

Assim, este trabalho direciona-se a partir dos apontamentos extraídos da leitura e da observação sobre o objeto, em que se buscou perceber: como as dimensões da politécnia, como princípio pedagógico, relacionam-se com as contribuições da psicologia histórico-cultural; de que forma a psicologia histórico-cultural contribuiu para os fundamentos dos processos de ensino-aprendizagem; e, como a psicologia histórico-cultural contribuiu para o trabalho da coordenação pedagógica.

4.1 DIMENSÕES DA POLITECNIA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO E A RELAÇÃO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Os pressupostos e os fundamentos do objeto de estudo investigados no decorrer desta pesquisa, demonstram que a psicologia histórico-cultural e a politécnia, como princípio pedagógico, apresentam características comuns às dimensões pedagógicas e psicológicas do desenvolvimento humano; logo, contribuem para fundamentar os processos de aprendizagens da Educação Integral Politécnica.

Assim, Rodrigues (1998) enfatiza que os autores que se dedicam à temática da educação politécnica são unânimes em apontar que todas as contribuições à discussão educacional são provenientes dos aportes teóricos estabelecidos por Karl Marx (1818-1883). Nesta direção, o autor aponta que, embora o filósofo alemão jamais tenha escrito um texto sistemático dedicado especificamente à área da educação, isso não o impediu de produzir o embrião de uma sociologia e uma filosofia da educação que produzem frutos até hoje.

Por educação, Marx (2011, p. 60) entende três coisas:

1. Educação intelectual, 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares, 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

No entanto, a concepção marxista de educação se relaciona à concepção materialista da história, em que a humanização do homem pelo trabalho é o princípio geral que fundamenta as relações do homem com a natureza. Assim, para Marx, o

homem se diferencia do animal pela capacidade de projetar mentalmente um objeto que ainda não existe e que precisa ser atingido ao final de um processo por meio de operações manuais; logo, o trabalho é ação mediada pela consciência, sendo que os homens trabalham, e os animais e as máquinas apenas executam ações.

É com base nessa premissa que, em 'O Capital', Marx (1983a, p. 298) aponta a especificidade do homem ante o reino animal, justamente pela capacidade de se submeter à natureza e de antever seus movimentos pelo trabalho.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Por isso, o ser humano é o ser consciente que pode sempre escolher outras finalidades para as ações que compõem seu trabalho. Por possuir a capacidade de transformar a natureza e produzir instrumentos, não somente para sua sobrevivência individual, mas também como garantia à sobrevivência da própria espécie. É com base nessa premissa que Engels (2000, p. 139) refere que “é precisamente a alteração da natureza pelos homens, e não a natureza enquanto tal, que constitui a base mais essencial e imediata do pensamento humano”.

Portanto, uma teia de aranha é uma obra de arte, mas ela não pode ser considerada trabalho por faltar a ela uma direcionalidade, típica do ser humano. Sobre a ação humana, Saviani (2013, p. 10) entende da seguinte forma: “o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação”.

Em consonância com essa premissa, Barroco (2001, p. 14) ressalta que,

tal como Leontiev, os demais autores da perspectiva histórico-cultural entendem, a partir de Marx, que o trabalho humano é que viabilizou todas as formas de interação e de produção material e simbólica, que se desenvolveu ao longo da história dos homens. Através dele, todo um aparato de instrumentos e signos passou a ser criado, mediando a relação homem-natureza. Podemos, então, dizer que a apropriação dos processos e produtos construídos pela humanidade permite que o indivíduo seja, além de um representante da espécie humana, um ser genérico, um ser do gênero humano. Ou, ainda, que a

apropriação dos bens e recursos materiais e simbólicos dispostos numa sociedade permite que um indivíduo torna-se um homem de seu tempo, que se torne humanizado.

Desta forma, conforme os autores supracitados pode-se concluir que existem duas características comuns às dimensões da politecnia como princípio pedagógico e a relação com a psicologia histórico-cultural. A primeira característica são os pressupostos de desenvolvimento humano a partir dos fundamentos marxistas que se explicam da seguinte forma: a politecnia, como princípio pedagógico, parte da concepção marxiana de educação; um princípio geral a partir do qual se possa orientar os processos educativos a buscar o desenvolvimento integral das múltiplas capacidades humanas. Já a psicologia histórico-cultural parte dos métodos e dos princípios do materialismo dialético para explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos. Portanto, ambos partem do mesmo princípio: o estudo do desenvolvimento humano a partir dos fundamentos marxistas.

A segunda característica comum refere-se aos instrumentos utilizados durante a experiência da politecnia como princípio pedagógico e o método utilizado, tanto por Vygotsky como também por Luria e Leontiev, ao fazer os experimentos que deram origem à psicologia histórico-cultural. Portanto, a aplicabilidade da politecnia como princípio pedagógico, com base na experiência do Projeto Burareiro de Educação Integral no Município de Ariquemes-RO, demonstra a tentativa de fazer o experimento a partir da prática inicial, sem deixar de levar em consideração a cultura, os costumes e as dificuldades de uma comunidade.

Assim, ao descrever sobre o início da experiência do Projeto Burareiro de Educação Integral, Maciel (2016, p. 97) enfatiza que,

após oito dias de experimentação, sistematizar uma primeira proposta de organização e desenvolvimento das atividades esportivas, de acordo com o turno e segundo as condições concretas, particularmente o número reduzido de monitores, de pessoal de apoio, de recursos tecnológicos e didáticos, além de deficiente infraestrutura (abastecimento de água potável e insuficiência de bebedouros, para que sirvam de orientações, cujo roteiro possa ser adequado às especificidades de cada modalidade esportiva).

No entanto, o pressuposto metodológico utilizado na experiência da politecnia, como princípio pedagógico no Município de Ariquemes-RO, tem

característica comum as de Lúria (1990, p. 72), ao descrever a pesquisa realizada em vilarejos no Uzbequistão.

Nossas sessões experimentais, como regra geral, por longas conversas (algumas vezes repetidas) com os indivíduos na atmosfera tranquila de uma casa de chá – onde os moradores dos vilarejos passavam a maior parte de seu tempo livre ou em acampamentos nas pastagens dos vales e montanhas ao redor de fogueiras à noite. Essas conversas aconteciam geralmente em grupos; mesmo em entrevistas individuais, o experimentador e outros indivíduos formavam pequenos grupos, escutando atentamente e algumas vezes intervindo na entrevista.

Assim, as duas situações, tanto a experimentação de Lúria no vilarejo de Uzbequistão, quanto a experiência de Maciel no projeto Burareiro de Educação Integral, embora tenham acontecido em épocas e tempos diferentes, têm em comum a aplicabilidade de uma teoria a partir da realidade social de um povo. Neste sentido, essa determinação vai ao encontro dos princípios do método materialista, como bem esclarece Marx (2008, p. 258): “o concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, a unidade do diverso”. Neste sentido, contribui, assim, para a unidade de dois conceitos fundamentais que superam o modelo educacional atual, são eles: 1- a educação integral para o desenvolvimento das potencialidades humanas e 2- a educação integral para o desenvolvimento do psiquismo humano.

A educação integral politécnica, consoante Maciel (2016), propõe a organização de um currículo integrado a partir das dimensões da politecnia como princípio pedagógico. A cognoscibilidade para o desenvolvimento cognitivo e psíquico, a habilidade para as capacidades psicomotora e física, a sensibilidade para o desenvolvimento da potencialização de todos os sentidos, e a sociabilidade para o exercício da práxis social. Portanto, cada dimensão se diferencia em suas particularidades, porém segue na mesma direção a trilha do desenvolvimento integral humano.

Desse modo, este princípio também se relaciona com a concepção vygotskyana do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De acordo com Vygotsky (2007), o desenvolvimento superior da psique ocorre a partir do desenvolvimento das funções elementares (biológico) e superiores (cultural). Assim, a elementar está relacionada às atividades internas e, portanto, as biológicas às superiores (ambiente externo). Logo, embora sejam funções diferentes, elas se desenvolvem em um movimento dialético e contraditório, em que se funde e unifica o desenvolvimento superior do psiquismo humano.

Neste sentido, os princípios de desenvolvimento, tanto da politecnicidade como princípio pedagógico quanto do desenvolvimento do psiquismo humano, partem do mesmo fundamento da dialética materialista. Com base nas três relações apresentadas, parte-se da premissa que a psicologia histórico-cultural é uma teoria que possui elementos para fundamentar os processos psicológicos da educação integral politécnica.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA

As dimensões da politecnicidade, como princípio pedagógico, e as contribuições vygotskianas dos processos de aprendizagem são, neste trabalho, o ponto fundamental para extrair os elementos técnico-pedagógicos para a coordenação pedagógica. Desta forma, tomou-se como ponto de partida a cognoscibilidade, a habilidade, a sensibilidade e a sociabilidade, bem como as contribuições histórico-culturais para fundamentar os processos psicológicos do ensino-aprendizagem da educação integral politécnica.

A cognoscibilidade, segundo Maciel (2013), relaciona-se, em particular, ao desenvolvimento das dimensões cognitivas e psíquicas; logo, a psicologia histórico-cultural contribui para fundamentar o processo de desenvolvimento psíquico em direção à superação dos conceitos espontâneos pelos científicos, na criança. Isso porque, para Vygotsky (2007), os conceitos espontâneos da criança estão relativamente relacionados aos conhecimentos adquiridos pela vivência social na qual a criança encontra-se inserida. Assim sendo, é desenvolvida através do movimento contraditório das funções biológicas e das funções psicológicas superiores do psiquismo humano, desenvolvido de modo linear e contínuo com base nos estímulos externos (social) e internos (biológico).

Todavia, a potencialização deste movimento depende dos estímulos recebidos do meio em que a criança encontra-se inserida. Conforme aponta Saviani (2013), a prática é o pontapé inicial para o trabalho pedagógico em direção à prática social e, então, o diferencial do desenvolvimento dos conceitos científicos para os espontâneos é a prática intencional do processo de ensino.

Desse modo, os conceitos de desenvolvimento de ensino-aprendizagem precisam estar, necessariamente, bem esclarecidos, tanto para a gestão escolar quanto para o corpo docente, uma vez que, levando em consideração os

pressupostos vygotskyanos de aprendizagem, em particular a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Proximal, possibilitam ao professor identificar as atividades que as crianças já conseguem desenvolver sozinhas (sem a ajuda de um adulto) e aquelas nas quais necessitam ser desafiadas.

As teorias mais importantes a respeito da relação entre desenvolvimento e aprendizagem na criança fazem parte de um vasto campo de pesquisa que se diferenciam em seus pressupostos e concepções da formação de homem, bem como também do desenvolvimento da psique infantil da criança em idade escolar.

Ao tratar sobre o desenvolvimento da psique infantil, Leontiev (2001) recomenda que devemos começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança e como ela é construída nas condições concretas da vida. Portanto, é somente com a análise do conteúdo da própria atividade infantil, em desenvolvimento, é que se pode compreender o papel condutor da educação e da criação, a fim de operar, precisamente, em sua atividade da realidade.

Assim, Vygotsky (2007, 30) também considera importante a valorização do aprendizado adquirido nas relações concretas da vida pela aprendizagem não escolar, quando pontua que “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola”. Neste sentido, qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia e, desta maneira, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. Em consonância com Lúria (1990, p. 25),

Sob a influência da linguagem dos adultos, a criança distingue e estabelece objetivos para seu comportamento: ela repensa as relações entre os objetos; ela imagina novas formas de relação criança-adulto; reavalia o comportamento dos outros e depois o seu; desenvolve novas propostas educacionais e categorias afetivas, as quais se tornam, através da linguagem, emoções generalizadas e traços de caráter. Todo esse processo complexo, intimamente relacionado com a incorporação da linguagem na vida mental da criança, resulta em uma reorganização radical do pensamento, que possibilita a reflexão da realidade e o próprio processo da atividade humana.

O desenvolvimento das percepções cognitivas intersíquicas da criança, então, depende das condições sociais em que ela se encontra inserida, uma vez que, para Vygotsky, é por meio da mediação dos estímulos externos que a criança se apropria da realidade subjetiva a partir da realidade objetiva. Assim, a

convivência familiar e as condições sociais oferecidas pelo meio social contribuem para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem das crianças mesmo antes de entrarem na escola, pois não é uma tábula rasa. Luria (2001, p. 101) enfatiza ainda que:

quando uma criança entra na escola ela não é uma tábula rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir. Essa placa já contém as marcas daquelas técnicas que a criança usou ao aprender a lidar com os complexos problemas de seu ambiente. Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais. Mas este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com as tarefas culturais.

Neste sentido, a valorização do conhecimento adquirido na convivência não escolar (relacionado ao conhecimento do cotidiano dos conceitos espontâneos) é importante para o ensino da aprendizagem escolar com vistas à prática inicial, bem como propõe a pedagogia histórico-crítica. Porém, os conhecimentos espontâneos necessitam ser transformados em conhecimentos científicos por meio da prática intencional, função esta que deveria ser a especificidade da escola. “Este processo de aprendizagem que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar” (VYGOTSKY, 2007, p. 110); daí a valorização da psicologia histórico-cultural para o ensino escolar.

No entanto, as inter-relações biológicas e sociais que culminam no desenvolvimento dos conceitos científicos estão associadas à linguagem. Do ponto de vista de Vygotsky, a linguagem é o elemento mais decisivo na sistematização da percepção, na medida em que as palavras são elas próprias produto do desenvolvimento sócio-histórico. Vygotsky, segundo Lúria (1990), queria descrever todos os estágios em que as palavras aparecem nas interpretações da realidade e queria observar como todo complexo processo de formação de conceito está enraizado no uso das palavras, as quais afirmavam adquirir significados diferentes nos estágios sucessivos de desenvolvimento. Baseia-se, assim, na suposição de que os processos psicológicos que orientam o uso das palavras são, eles próprios, sujeitos a mudanças, principalmente mediante fatores socioeconômicos. Lúria (1990, p. 70) destaca que:

não há dúvida de que a transição do pensamento cotidiano para o pensamento conceitual está relacionada a uma mudança básica no

tipo de atividade em que o indivíduo está envolvido. Enquanto a atividade está enraizada em operações gráficas, práticas, o pensamento conceitual depende das operações teóricas que a criança aprende a realizar na escola. Como o professor programa esse treinamento, ele resulta na formação de conceitos científicos e não cotidianos. Igualmente importante é o fato de que a transição do pensamento visual para o conceitual não apenas afeta o papel assumido pelas palavras no processo de codificação, mas muda a própria natureza das palavras: o significado que elas estão impregnadas.

Desse modo, a psicologia histórico-cultural, associada aos pressupostos de aprendizagem da pedagogia histórico-crítica, está em consonância com a valorização do saber científico da prática escolar em busca da superação dos conceitos espontâneos aos conceitos científicos. Todavia, a função científica da escola, aos poucos, tem sido substituída pelo senso comum e posta em segundo plano no processo de aprendizagem, o que deveria acontecer exatamente ao contrário.

O estudo dos conceitos científicos, atualmente, é visto por muitos educadores como um tabu da educação. Neste sentido, reproduzem o discurso utilitarista das tendências neoliberais, onde enfatizam que não há necessidade de um trabalho rígido com os alunos sobre alguns conceitos científicos, uma vez que estes não são utilizados no contexto diário; então, o que importa, de fato, é a criança se apropriar das vivências sociais nas quais elas estão inseridas.

Essa negação dos conceitos científicos se encontra presente na própria linguagem utilizada pelos educadores no processo de ensino, com a ideia de facilitar a aula utilizando-se de palavras mais fáceis e menos complexas é uma situação corriqueira das nossas escolas. Um exemplo claro na negação da cientificidade na escola são os livros utilizados no currículo escolar. É notável que, com o passar dos anos, clássicos da literatura brasileira, como Machado de Assis, José Alencar, entre outros, raramente são conhecidos pelos alunos da escola pública brasileira, e nem tão pouco são encontrados nos currículos e nas bibliotecas escolares.

Esses clássicos têm como característica uma linguagem padrão com um vocabulário rico e sofisticado, acompanhado de uma narrativa de palavras complexas que não estão presentes na linguagem cotidiana. No entanto, devido a essa complexidade, a maioria das escolas prefere o trabalho de leitura com contos de fadas ou outras leituras do folclore brasileiro, as quais se aproximam de uma linguagem cotidiana. Ora, mas não deveria ser exatamente o contrário? Se os

alunos já se aproximam da linguagem cotidiana, a escola não deveria garantir as leituras com um vocabulário mais complexo?

Portanto, a ausência dos clássicos da literatura brasileira no currículo escolar é um exemplo claro da negação do espaço científico na escola. Sendo assim, a valorização dos conceitos científicos tem, aos poucos, desaparecido da escola pública brasileira, ocupando seu lugar o senso comum e o conhecimento utilitarista que, de fato, são valorizados apenas quando utilizados no mercado de trabalho.

Na ótica do capital, os conhecimentos científicos são desnecessários para a classe trabalhadora, uma vez que, para executar as atividades, o trabalhador apenas precisa ter habilidades para manusear os equipamentos de trabalho. Entretanto, o conhecimento científico é necessário para o mercado apenas para os que comandam o capital. Sendo assim, entende-se que a negação do saber científico é, também, uma estratégia de dominação das forças produtivas do capital. Os estudos de Frigotto (2011) sobre os circuitos da história e o balanço da educação, bem como os de Saviani (2013), em a 'História das Ideias Pedagógicas no Brasil', apontam para os mecanismos utilizados pelas forças produtivas para a manutenção e a reprodução do capital por meio da relação entre Educação e Trabalho.

Neste sentido, essa dominação, conforme aponta Duarte (2000), aparece de forma camuflada do seu real propósito com a educação; contudo, as relações do capital estão impregnadas no interior da escola, em especial nas concepções de ensino-aprendizagem das tendências neoliberais que têm como características em comum a negação da superação do capitalismo e a negação do ensino. A essas tendências, Duarte (2000) chamou de "pedagogias do aprender a aprender", pois se destacam com os mesmos princípios: pedagogia das competências, pedagogia da formação do professor reflexivo, pedagogia dos projetos e o construtivismo.

Destarte, ao tratar sobre o ensino-aprendizagem, a tendência construtivista é a que mais tem se destacado, tanto no currículo da formação de professores quanto nos documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica. Pesquisa realizada por Arce (2005) demonstra que esta tem se destacado como corrente teórica dominante nos principais documentos oficiais do Ministério da Educação, a qual norteia os pressupostos de aprendizagem e as práticas de ensino, principalmente na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Os estudos de Scalcon (2002), Arce (2005), Martins (2011) e Pasqualini (2013) apontam para a deficiência do ensino-aprendizagem que apresenta as concepções biologizantes das tendências neoliberais da modernidade. Assim sendo, na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural as autoras apontam para uma prática pedagógica em busca da superação do conhecimento cotidiano em direção ao saber científico. Portanto, apontam para uma prática pedagógica histórico-crítica em que o conhecimento parte da prática inicial do aluno em busca do conhecimento científico elaborado.

No entanto, embora as autoras tenham se dedicado e contribuído para uma literatura marxista, esta ainda se encontra muito distante da prática da maioria do professorado da educação brasileira, ou seja, tem-se falado muito no pensamento de Vygotsky e muito pouco se tem colocado em prática. Desta forma, efetivar o verdadeiro pensamento de Vygotsky na prática cotidiana da escola em busca do saber científico é, atualmente, um dos grandes desafios àqueles que acreditam ser esta uma teoria que pode contribuir para o ensino-aprendizagem dos filhos da classe trabalhadora.

Outra problemática é o fato de que a maioria dos estudos apresenta as contribuições vygotskianas apenas para o desenvolvimento e a aprendizagem da educação infantil, entendendo-se aqui que, embora Vygotsky e seus companheiros tenham se dedicado ao estudo do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, suas contribuições não se limitam apenas à educação infantil. Ao contrário do que a maioria dos pesquisadores reproduz, os estudos voltados para o comportamento da criança ainda pequena se devem ao fato de que acreditavam que a criança representa a forma mais elementar do desenvolvimento humano.

Assim, entende-se que a psicologia histórico-cultural contribui não somente para o ensino-aprendizagem da educação infantil, mas também para o ensino-aprendizagem das crianças do ensino fundamental, do ensino médio e da educação integral, onde se inclui aí, também, a coordenação pedagógica. Nesta direção, tomamos como ponto de partida os estudos já realizados a respeito da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, as quais contribuem para o fazer pedagógico e para a construção de um currículo integrado que visa o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas.

to é primordial para esta organização escolar. A psicologia histórico-cultural, então, contribui para a escola organizar o ensino em direção a um saber mais

elaborado para, assim, potencializar o desenvolvimento dos conceitos científicos e histórico-culturais. Nesta direção, pode-se dizer que a psicologia histórico-cultural tem em sua teoria três contribuições fundamentais para a educação integral politécnica.

A primeira é a de que o ensino-aprendizagem não se desenvolve apenas pela maturação das funções biológicas individuais, mas sim pelo processo de apropriação e de objetivação do meio. A segunda é a capacidade de a escola organizar instrumentos técnico-pedagógicos para avaliar e potencializar o ensino-aprendizagem. A terceira é que as atividades culturais desenvolvidas pelas crianças não estão relacionadas a, simplesmente, um dom adquirido, as quais poderão se desenvolver a partir do momento em que a sociedade oferecer mecanismos suficientes para que possam potencializar e desenvolver tais habilidades humanas.

Neste percurso, o professor é capaz de contribuir para potencializar o desenvolvimento das crianças, pois assim o ensino sempre vai estar à frente do desenvolvimento. Todavia, vale ressaltar que, para a educação politécnica, o ensino-aprendizagem não está relacionado estritamente ao desenvolvimento cognitivo, muito menos se desenvolve separado uma da outra. Para Vygotsky (2007, p. 195), “o problema do desenvolvimento dos conceitos científicos é um problema de instrução, de aprendizagens que de fato promovam o desenvolvimento”.

4.3 ANÁLISE DOS PROBLEMAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM APREENDIDOS PELA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Ainda hoje, uma das maiores queixas dos professores, especialmente os que atuam no Ensino Fundamental, às dificuldades encontradas, geralmente, estão relacionadas ao fato dos alunos chegarem ao final das séries iniciais do ensino fundamental sem sequer apresentar domínio da leitura e da escrita. Então, a alfabetização, embora não seja uma preocupação nova dos educadores, é ainda uma problemática do ensino que não se sabe quando vai terminar. Para Saviani (2013, p.35), “o Brasil ainda não conseguiu atingir a meta da erradicação do analfabetismo que países como a China conseguiu desde a década de 80”. Para o autor, essa meta se perdura há décadas e ainda continua presente nas principais políticas educacionais.

Assim, a implantação de políticas como: Ensino Fundamental de nove anos; progressão continuada; expectativas dos direitos de aprendizagens para o Ensino

Fundamental; implantação dos Ciclos de Alfabetização nos municípios; e, o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), entre outros, são tentativas que demonstram que o Brasil ainda não encontrou a solução para os problemas do analfabetismo.

Assim, essas políticas, conforme a pesquisa realizada em Ariquemes – RO, têm surtido efeito contrário ao que de fato deveria se concretizar, em especial nas melhorias do ensino-aprendizagem. Isso porque muitos são os alunos que chegam as séries finais do Ensino Fundamental sem serem alfabetizados, como bem enfatizou a coordenadora da escola Paulo Freire.

A situação do planejamento entre a professora e a coordenadora, citada na descrição da pesquisa empírica deste trabalho, aponta a insatisfação da professora que pede socorro para a coordenadora porque o ano estava acabando e seus alunos não sabiam ler e escrever. Ora, visivelmente a preocupação da professora faz todo sentido, uma vez que não há como alfabetizar nas séries finais e, ainda, ensinar os conteúdos esperados para o ano, pois, consideravelmente, todos os alunos deveriam ter chegado até o terceiro ano alfabetizados, tal como propõe as expectativas de aprendizagens do Ensino Fundamental de nove anos.

Todavia, uma criança que escreve com poucas letras e não apresenta domínio mínimo de leitura ser considerada alfabetizada, tal como orienta a coordenadora da escola pesquisada, ou, então, ser encaminhada a um especialista a ser diagnosticada com suspeita de algum distúrbio psicológico ou neurológico são atitudes perfeitas para camuflar o fracasso das políticas educacionais e, ainda, culpabilizar as crianças ou os professores do seu próprio fracasso. Patto (1990, p. 40) sinaliza o seguinte:

[...] acompanhando a história das políticas educacionais implementadas em nosso país somos apresentados ao fracasso do ensino público, especialmente em seus níveis fundamentais. Este fracasso, desenhado de modo particular ao longo dos diversos momentos políticos brasileiros, sempre esteve contornado por discursos cientificistas e teorias de diversas áreas, dentre as quais a Psicologia destaca-se, encarregados de justificar esse fracasso na mesma medida em que depositam nos aprendizes, em particular na população pobre, as causas do fracasso escolar.

Observou-se que, segundo a normativa do Ciclo de Alfabetização, os resultados da aprendizagem deverão ser expressos através de conceitos relacionados às expectativas de aprendizagem alcançadas pelos alunos em cada

componente curricular, e registrados em fichas da seguinte forma: ND – Não desenvolvida; PD – Parcialmente desenvolvida; e, AE – Alcançada com êxito.

O termo “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” surge na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, aprovada em resolução do CNE nº 07, de 14 de dezembro de 2010, e a instituição, em 4 de julho de 2012, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC17. O Parecer CNE/CEB 11/10, elaborado pelo conselheiro César Calegari, e aprovado em 07 de julho de 2010, indica, em seu histórico, que houve um acordo durante a redação das Diretrizes no qual o MEC comprometia-se a enviar ao CNE propostas de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental.

Pesquisa realizada por Oliveira (2012, 11) demonstrou que:

nas propostas, evidentemente, a diversidade de nomenclatura impera. As expectativas são chamadas de ‘aprendizagens básicas esperadas’ (AL), ‘expectativas de aprendizagem’ (PR), ‘expectativas de ensino e aprendizagem’ (GO), ‘atitudes’ (AM), ‘habilidades’ (ES, MG, SE, TO), ‘capacidades’ (MT, SP), ‘competências e habilidades’ (MS, RS), ‘conteúdos’ (CE), ‘conteúdos, habilidades e competências’ (RJ) e ‘objetivos’ (AC, BA, PB, PE). Como vemos, o glossário indica a incorporação da vulgata construtivista e o quase abandono do vocábulo ‘objetivo’, associado, no senso comum da docência, ao tecnicismo comportamentalista.

No entanto, com base nas duas situações apresentadas, tanto dos Ciclos de Alfabetização quanto das Expectativas ou Direitos de Aprendizagens, o fato é que não bastam apenas mudanças de nomenclaturas. Consideramos, assim, que as contribuições da psicologia histórico-cultural, em particular as Zonas de Desenvolvimento, contribuem para orientar os processos de ensino das expectativas de aprendizagem, as quais, aqui, conforme as proposições vygotskianas, chamaremos de expectativas de zonas de desenvolvimento.

Considera-se, portanto, que a aprendizagem, tão importante para o processo de desenvolvimento cognitivo complexo, necessariamente carece de um melhor direcionamento que diz respeito ao que se espera em cada modalidade. E, em se tratando da educação politécnica, ela não se restringe apenas aos conhecimentos cognitivos.

Desta forma, chamam-se, neste trabalho: Expectativas de Zonas de Desenvolvimento Real as atividades que as crianças já conseguem fazer sozinhas; Expectativas de Zona de Desenvolvimento Proximal as atividades que as crianças

desenvolvem com a ajuda do adulto; e, Expectativas de Desenvolvimento Potencial as atividades que os professores poderão desenvolver com base nos pressupostos vygotskyanos da aprendizagem para potencializar a aprendizagem das dimensões da politecnicidade como princípio pedagógico, tal como demonstra o quadro abaixo, das expectativas de aprendizagens das Zonas de Desenvolvimento para a Alfabetização.

Quadro 01 – Expectativas de aprendizagens das Zonas de Desenvolvimento para a Alfabetização.

| EXPECTATIVAS DE DESENVOLVIMENTO | DIAGNÓSTICO DIMENSÃO COGNOSCIBILIDADE |
|---|---|
| Apresenta domínio da leitura e escrita de palavras simples e complexas | () Constrói sozinha (ZDR) () Constrói com a ajuda do professor (ZDP) |
| Produz textos de autoria, considerando a característica do gênero textual | () Constrói sozinha (ZDR) () Constrói com a ajuda do professor (ZDP) |
| Apresenta domínio dos conceitos científicos da linguagem escrita em diversas situações do texto | () Constrói sozinha (ZDR) () Constrói com a ajuda do professor (ZDP) |

| EXPECTATIVAS DE DESENVOLVIMENTO | DIAGNÓSTICO DIMENSÃO HABILIDADE |
|---|---|
| Apresenta domínio dos conceitos e fundamentos do esporte | () Constrói sozinha (ZDR) () Constrói com a ajuda do professor (ZDP) |
| Conhece as regras de diferentes atividades esportivas, seus fundamentos, suas origens e modalidades | () Constrói sozinha (ZDR) () Constrói com a ajuda do professor (ZDP) |
| Apresenta habilidades físico-motoras de diferentes estímulos | () Constrói sozinha (ZDR) () Constrói com a ajuda do professor (ZDP) |

| EXPECTATIVAS DE DESENVOLVIMENTO | DIAGNÓSTICO DIMENSÃO SENSIBILIDADE |
|---|---|
| Aprecia música de diferentes gêneros e épocas, bem como diferencia a diversidade de ritmos, sua história e conceitos musicais | () Constrói sozinha (ZDR) () Constrói com a ajuda do professor (ZDP) |
| Domínio dos conhecimentos culturais da culinária brasileira, bem como seus instrumentos de degustação | () Constrói sozinha (ZDR) () Constrói com a ajuda do professor (ZDP) |
| Aprecia as diferentes situações artísticas: a dança, a música, o teatro e a literatura | () Constrói sozinha (ZDR) () Constrói com a ajuda do professor (ZDP) |

No entanto, entende-se, com base nas proposições vygotskianas da aprendizagem, que as demais dimensões (habilidade, sensibilidade e sociabilidade) estão atreladas a primeira no sentido de as atividades impulsionarem a capacidade cognitiva, tais como o raciocínio lógico, estimuladas por meio dos jogos e das brincadeiras – habilidade enquanto capacidade das funções psicomotoras e físicas estimula o desenvolvimento potencial da linguagem expressiva e corporal. Destacam-se, então, as atividades de artes plásticas, como o teatro, a dança e a música.

Assim, entende-se que atividades esportivas e culturais contribuem para potencializar as funções psicológicas superiores, dentre elas: percepção, atenção, memória e imaginação. Vale destacar, também, que para Vygotsky essas funções não desenvolvidas apenas pela capacidade biológica requerem uma organização do meio.

No ponto de vista da teoria histórico-cultural, quando a criança chega à escola, as funções superiores encontram-se em fase de desenvolvimento, embora a convivência com os adultos contribua para o início do desenvolvimento desde os primeiros anos de vida, uma vez que é na escola que a criança se apropria dos conhecimentos mais elaborados da cultura e do saber. Deste modo, se a escola tem esta capacidade de potencializar os conhecimentos histórico-culturais, é necessário pensar em um modelo de educação que ofereça esta potencialidade. Logo, a proposta de educação politécnica vai ao alcance dessas possibilidades, por meio das atividades esportivas, artísticas e culturais. Ao tratar sobre essa questão, Vygotsky (2014, p. 112) contribui para a orientação do trabalho pedagógico que visa a criatividade:

a orientação para o futuro, um comportamento baseado no futuro e derivado desse futuro, é a mais importante função da imaginação e, por isso, o objetivo educacional mais significativo do trabalho pedagógico é a orientação do comportamento da criança na idade escolar com a intenção de prepará-la para o amanhã, na medida em que o desenvolvimento da criança e o exercício da criatividade constituem-se como principal força no processo de concretização desse objetivo. A formação de uma personalidade criativa, projetada para o futuro, prepara-se através da imaginação criativa materializada no presente.

Entretanto, a luta por uma educação politécnica está muito mais além de uma organização do tempo e do espaço, fazendo necessário, também, pensar na

organização da gestão pedagógica para o desenvolvimento psíquico, tanto dos discentes quanto dos docentes. Mas de que forma o coordenador da educação integral poderá acompanhar essas atividades?

4.4 CONTRIBUIÇÕES PARA A GESTÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGENS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA

A discussão acerca da gestão pedagógica, contemplada neste trabalho, direciona-se em particular à coordenação pedagógica, uma vez que, no processo de ensino-aprendizagem, é este o profissional com mais proximidade das atividades desenvolvidas pelo professor.

Logo, com base na análise dos estudos bibliográficos sobre a história e a atuação do coordenador pedagógico da escola pública brasileira, e a pesquisa empírica realizada no município de Ariquemes-RO, percebeu-se que este profissional, ao longo da história, tem sido utilizado como massa de manobra para a manutenção das políticas burguesas determinadas pela ideologia dominante. Portanto, pensar na gestão pedagógica da educação integral politécnica é, também, pensar na mudança de concepção para o que tange a gestão dos processos de aprendizagens e um novo perfil deste profissional.

A maioria das discussões a respeito da gestão pedagógica na escola tem reproduzido um certo romantismo às atribuições da coordenação pedagógica, incluindo, também, a formação contínua desenvolvida pela coordenação pedagógica na escola. A discussão em defesa do trabalho coletivo ou trabalho em equipe, reflexão da prática, são termos corriqueiros no desenrolar dessas discussões. Consideravelmente, Libâneo (2003) em defesa a este ideário, destaca que cabe ao coordenador a difícil tarefa de auxiliar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico, de modo a contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, construindo e administrando situações de aprendizagens adequadas às necessidades educacionais dos alunos, por meio da reflexão e da investigação. Ao tratar sobre esta questão, Domingues (2014, p. 69) ressalta que:

Na última década, principalmente, observou-se que o discurso da escola como locus de formação docente rompeu as tarefas acadêmicas e tem sido incorporado pelas políticas públicas que, via de regra, apostam nesse modelo de formação como aquele capaz de promover o desenvolvimento profissional docente na direção das políticas educacionais propostas pelos gestores dos sistemas de

ensino, além de oportunizar a economia de gastos decorrentes da formação contínua promovida por meio de cursos fora da escola.

A descrição do trabalho da coordenação pedagógica, realizada a partir da pesquisa com a coordenação pedagógica no município de Ariquemes-RO, demonstra que a intensificação de atividades atreladas às precárias condições de trabalho, tanto pedagógicas quanto infraestruturais, tem sido negativa para o desenvolvimento das atividades da gestão pedagógica. O excesso de responsabilidade atribuída a estes profissionais, conforme o depoimento apresentado por Marina, coordenadora da escola Paulo Freire, demonstra que estes profissionais não estão preparados e não possuem condições de assumirem tamanha responsabilidade.

Assim, devido a essa intensificação, a maioria dos profissionais se encontra desmotivada, não consegue se organizar e cumprir a rotina planejada de trabalho, contribuindo, desta maneira, para ações espontâneas e para o cumprimento de tarefas estabelecidas pela Secretaria de Educação. De forma ainda mais agravante, essa intensificação e essa duplicidade de funções acontecem mais com os coordenadores das oficinas curriculares, uma vez que, diante dos amparos legais da legislação municipal, ainda não há uma definição do seu papel.

Considerou-se, portanto, que além da duplicidade de funções atribuídas à coordenação pedagógica, tanto do currículo básico quanto das oficinas curriculares, é a ausência de um currículo integrado que garante as expectativas de aprendizagem para o direcionamento do trabalho pedagógico das oficinas. Neste sentido, as expectativas de aprendizagens que se propõe aqui diferem do modelo atual do MEC, que orienta o trabalho pedagógico com base nas habilidades e nas competências.

Com base, então, nas concepções vygotskianas do processo de desenvolvimento e aprendizagem, as expectativas de aprendizagem norteiam o trabalho pedagógico desde que o professor tenha clareza dos objetivos de cada ano para, assim, direcionar o ensino ao saber científico e sistematizado.

O Projeto Burareiro Escola de Tempo Integral possui uma grade curricular que estabelece uma divisão e organização da carga horária estabelecida para cada oficina, porém não apresenta expectativas e formas de avaliação, tal como propõe o currículo básico. Outra dificuldade está no fato de a maioria dos profissionais

contratados para atuar nas oficinas não ter formação e nem garantia de formação científica e continuada para atuar nas atividades.

Conforme apresentado na descrição da pesquisa empírica, a infraestrutura das escolas investigadas não oferece recursos suficientes para o atendimento da demanda da escola, o que ficou claro no depoimento das coordenadoras quando enfatizaram a dificuldade dos professores do currículo básico que, devido ao barulho das oficinas curriculares, não conseguem se concentrar em todas as atividades. A construção das escolas não contemplou salas de planejamento, sala de direção e coordenação, dificultando ainda mais a gestão integrada.

A responsabilidade atribuída à formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico para os professores também foi pontuada como fator preocupante. Os depoimentos dos coordenadores demonstram o despreparo destes profissionais, embora considerem necessária a formação continuada para os professores que não têm condições mínimas de assumirem a formação continuada sobre essa questão. Contudo, a gestão politécnica não se limita apenas à organização do tempo e do espaço, mas requer uma organização e um novo olhar para as particularidades da gestão pedagógica do desenvolvimento da personalidade e do desenvolvimento psíquico, tanto dos discentes quanto dos docentes.

Nesta direção, a gestão politécnica, que se propõe aqui, difere do modelo atual de gestão integradora proposta pelas tendências neoliberais que têm como característica principal a organização do trabalho em equipe, modelo taylorismo/fordismo. Portanto, com base na discussão apresentada sobre a coordenação pedagógica, parte-se da premissa de que os fundamentos culturais vygotskyanos contribuem para esse novo fazer pedagógico.

Tomou-se, portanto, para análise, o conceito de função elementar e função psíquica superior para a definição dos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem do coordenador pedagógico da educação integral politécnica. Considera-se, então, que a coordenação pedagógica é um núcleo intermediário entre o aluno e o professor e, desse modo, faz-se premente compreender como ocorre a aprendizagem da criança, o que configura um passo importante tanto para o professor, quanto para o coordenador.

O entendimento de ambos de que o conhecimento científico não se desenvolve de forma natural e que precisa da intervenção da escola se torna o

diferencial dessa proposta. Não raro, os alunos, principalmente dos bairros mais afastados, são diagnosticados e encaminhados para o consultório devido a dificuldade de aprendizagem. Sendo assim, a grande maioria desses alunos é encaminhada pelo professor para a coordenação pedagógica analisar a necessidade de emitir um encaminhamento a um profissional. Não raramente, esses alunos são diagnosticados e medicados por não apresentarem aprendizagem esperada para o ano em que se encontram. A indústria farmacêutica, então, tem sido uma das maiores beneficiadas, com um número que tem, cada vez mais, aumentado, causando preocupação em alguns educadores, porém passando despercebido por muitos gestores.

CONCLUSÃO

Tendo em vista os estudos já realizados por respeitados autores que se dedicaram à temática da educação integral e percebendo a necessidade de fundamentar a gestão dos processos psicológicos da politécnia como princípio pedagógico, este trabalho desenvolveu-se a partir dos estudos dos fundamentos histórico-culturais, em que se buscou demonstrar as contribuições para a coordenação pedagógica da educação integral politécnica.

O conceito de educação integral e de educação em tempo integral contida na literatura brasileira, conforme apresentado no decorrer deste trabalho, demonstrou que embora se apresentem, à primeira vista, semelhantes, elas se divergem em diferentes aspectos. Sendo que o primeiro está relacionado a formação humana onmilateral a partir da concepção de educação em Marx, onde a educação tecnológica, educação politécnica e educação física, determinam a formação completa do homem.

Em contraposição a este conceito, a educação em tempo integral não se preocupa com a formação do homem completo, embora seu discurso de valorização da cultura, esporte e lazer e a defesa da ampliação do tempo da criança na escola, como estratégia para tirá-la da margem da pobreza e da exclusão social encantem os mais desavisados. Esse modelo educacional na realidade oferece as crianças das classes majoritárias, atividades que supram o tempo em que a criança está ociosa ou mesmo na rua. Com um discurso de que com o tempo integral será possível reduzir os índices de marginalidade.

Sendo assim, a educação integral politécnica e a politécnia como princípio pedagógico, proposta por Maciel (2013; 2016), destacam-se neste estudo como referência pedagógica para o desenvolvimento humano. Em suma, ao contrário das demais experiências brasileiras, propõe uma educação que visa o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas a partir do trabalho educativo, sendo esta a primeira experiência brasileira de educação integral que propôs colocar em teste um princípio pedagógico com base na concepção de educação marxiana. É nessa direção que, no decorrer do trabalho, apontou-se a necessidade da organização da gestão pedagógica, em particular, a coordenação pedagógica como elemento principal no processo educativo da educação integral politécnica.

No entanto, as competências pedagógicas da coordenação pedagógica vão além do atual modelo. Não se pode negar que a perspectiva da integração curricular

constitui-se ainda um dos desafios para a educação integral politécnica. Na medida em que essa organização do trabalho coletivo se efetive, será necessário repensar estratégias que possibilitem o conhecimento dos fundamentos teórico/prático dessas atividades.

Entretanto, no decorrer da pesquisa foi possível perceber que, a integração das atividades curriculares da educação politécnica carece além da organização do trabalho coletivo, a organização da formação de todos os envolvidos nesse processo, nelas incluem a equipe técnica, equipe pedagógica e a equipe gestora, uma vez que uma escola com essa modalidade apresenta diferença às demais escolas tanto no currículo quanto ao perfil do quadro pessoal. Diante dessa demanda não há como fazer gestão sem uma organização do trabalho que tenha como prioridade: articulação pedagógica, integração curricular e formação para aprofundamento da proposta da educação integral politécnica.

Assim, por meio da observação participante do trabalho da coordenação pedagógica foi possível concluir que, a intensificação de atividades atreladas às precárias condições de trabalho, tanto pedagógicas quanto infra estruturais, tem sido negativa para a coordenação dos processos educativos. Uma vez que esta, vai ao encontro da proposta do trabalho polivalente implementada pelo modelo taylorismo-fordismo.

Sendo assim, percebe-se a necessidade da construção de um modelo de trabalho politécnico com vista a superação do trabalho polivalente da coordenação pedagógica da escola de tempo integral. É com base nas contribuições da psicologia histórico-cultural e da politecnicidade como princípio pedagógico que este trabalho aponta essa superação.

Os pressupostos e os fundamentos do objeto de estudo investigados no decorrer desta pesquisa, demonstraram que a psicologia histórico-cultural e a politecnicidade, como princípio pedagógico, apresentam características comuns às dimensões pedagógicas e psicológicas do desenvolvimento humano; logo, contribuem para fundamentar os processos de aprendizagens da Educação Integral Politécnica.

A análise desses conceitos apresentaram-se três características comuns na relação entre psicologia histórico-cultural e politecnicidade como princípio pedagógico, sendo a primeira os fundamentos do desenvolvimento do psiquismo humano e do desenvolvimento integral humano a partir do marxismo e a segunda constitui-se nas

bases epistemológicas das experiências de Luria no vilarejo de Uzbequistão e as de Maciel na experiência do projeto Burareiro de Educação Integral em Ariquemes-RO; o último é o princípio das relações das funções superiores e elementares e das concepções da politecnicidade como princípio pedagógico, pois ambos possuem funções diferenciadas, porém seguem a mesma trilha: a trilha do desenvolvimento humano.

Tendo em vista essas relações, conclui-se que as contribuições da psicologia histórico-cultural fundamentam os processos de aprendizagens da educação integral politécnica, na medida em que seus conceitos e concepções se entrelaçam na mesma direção, os estudos da psicologia histórico-cultural da educação integral são raros na sociedade acadêmica. Conclui-se, então, que este estudo traz elementos significativos que contribuem para a ação dos processos de aprendizagens, tanto dos docentes quanto da coordenação pedagógica da educação integral politécnica.

Entretanto, este trabalho teve sua fase embrionária, podendo ser este o pontapé inicial para a continuidade de outros estudos, uma vez que a pesquisa científica nunca se finaliza. Sendo assim, devido a delimitação do tempo para este trabalho não foi possível aprofundar sobre a avaliação da aprendizagem e do currículo da educação integral; contudo, essas contribuições podem ser essenciais para estudos dessa temática.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton. **Sobre o construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 41-63.

ARIQUEMES. **Lei nº. 1336**, de 31 de agosto de 2007. Ariquemes: 2007.

ARIQUEMES. **Projeto Burareiro de Educação Integral**. Ariquemes: 2013.

ARIQUEMES. **Secretaria de Educação. Regimento Padrão escolas do município de Ariquemes-RO**. Ariquemes: 2015.

ARIQUEMES. E.M.E. F Roberto Turbay. **Projeto Político Pedagógico**. Ariquemes: 2015.

BARROCO, S. M. S. **A figura humana na pintura** moderna: alternativa para a psicologia e a educação entenderem o homem. Dissertação de Mestrado em Educação. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 22/03/2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer do Conselho Nacional de Educação de 15/05/2006**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil. Acesso em: 30 dez. 2015.

CASTRO, Ana Rosa Viveiros de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. CIEP: o resgate da utopia. In: **Educação Brasileira e (m) Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, p. 83-92, 2002.

CAVALIERE, A.M.V. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COIMBRA, Lígia Martha; CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 93-111

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 119, p. 147-174, 2003. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/522/524> Acesso em: 06 dez. 2016.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, Martha C. da C; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. P. 43-59.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **História(s) da educação integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96. Acesso em Novembro de 2016. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2222/2189>

CORDEIRO, C. M. F. **Anísio Teixeira, uma “visão” do futuro**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 241-258, maio/ago. 2001. Disponível em: Acesso em: 6 set. 2014.

DUARTE, N. **Vygotsky e o aprender a aprender: críticas as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vygotsky e em Marx e a questão do saber objetivo da educação escolar. In: DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003. p. 39-76.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Ed. UNESP/Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2016.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Rev. Bras. Educação, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. **Trabalho, conhecimento, consciência, e a educação do trabalhador: impasses teóricos e prática**. In: Gomes, Carlos Minayo et alt. Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Autores Associados, 1987.

FRUTUOSO, Claudinei. **As políticas de educação integral em Ariquemes-Rondônia: uma análise do projeto burareiro de educação integral e do programa mais educação**. Porto Velho: 2014. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GROSBAUM, Marta Wolak; CARVALHO, Lídia Izecon de. **Os Centros Educacionais Unificados: um estudo de caso em São Miguel Paulista**. São Paulo: Fundação Tide Setubal, 2009. Disponível em:

HORA, Dinair Leal. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 14ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

KUENSER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil; o estado da questão**. Brasília DF: INEP, 1987.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S; LÚRIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da P. Villa lobos. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola, teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2002.

LÚRIA, Alexandre Romanovich. Vygotskii. In. VYGOTSKY, L. S; LÚRIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 21-37.

LÚRIA, Alexandre Romanovich. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In. VYGOTSKY, L. S; LÚRIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 85-102.

_____. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

MACIEL, Antônio C. **Educação integral: ruídos analógicos em tempos digitais**. Palestra realizada no II Encontro de Pesquisadores do PROCAD UNICAMP/UNIR/UFOPA, na FE/UNICAMP, em dezembro de 2016. (Documento em ppt).

MACIEL, Antônio C et al. (orgs.). **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil**. Porto Velho: EDUFRO, 2013.

MACIEL, Antônio C; BRAGA, Rute Moreira; RANUCCI, Adriana Martins Carneiro. **Projeto Burareiro de Educação Integral**: original. 1. ed. Porto Velho: Temática Editora, 2016

MACIEL, Antônio C, JACOMELLI, Mara Regina Martins, BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Planejamento curricular e metodologia da educação integral politécnica: aportes experimentais. In: MACIEL, Antônio Carlos, et al. (Orgs.). **Currículo e metodologia da Educação Integral Politécnica: aportes ao trabalho pedagógico coletivo**. 1ª ed. Porto Velho/RO: Temática Editora, 2016.

MARTINS, Ligia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Bauru: 2011. 249 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. O Capital: Volume I, Livro Primeiro, O processo de produção do capital, Tomo 1 (Prefácios e Capítulos I a XII). **São Paulo: Abril Cultural, 1983a.(Os economistas).**

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vygotsky: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71-96.

PATTO, Maria Helena Souza . A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1990.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**. RJ, Niterói: EDUFF, 1998.

SANTOS, Elza Araújo. No contexto da gestão escolar; os desafios a serem enfrentados na formação profissional dos gestores. In: VELANGA, Carmem T. et al. (Org.). **Gestão Educacional e escolar: desafios e possibilidades na contemporaneidade**. Porto Velho: Eudfro, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. A Supervisão Educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-38.

_____. **Sobre a concepção de politecnicia**. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SCALCON, Suze. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84. Acesso em novembro de 2016. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>

_____. **Porque "Escola Nova"**. *Boletim da Associação Bahiana de Educação*. Salvador, n.1, 1930. p.2-30. Acesso em 15 de Janeiro de 2016. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>

_____. **Bases da teoria lógica de Dewey**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.23, n.57, jan./mar. 1955. p.3-27. Acesso em 15 de Janeiro de 2016. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S. A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-117.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Cortez. 2014.

APÊNDICE

QUADRO 01: RELAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL(PHC) E A POLITECNIA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO(PCPP).

| | P. C.P.P | PHC |
|--|--|---|
| 1. Fundamentos epistemológicos | 1. Parte da concepção marxiana de educação. Um princípio geral, a partir do qual se possam orientar os processos educativos a buscar o desenvolvimento integral das múltiplas capacidades humanas. | 1. Parte dos métodos e princípios do materialismo dialético para explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos. |
| 2. Fundamentos metodológicos | 2. Pesquisa empírica a partir de um princípio pedagógico a da prática inicial. A experiência do Projeto Burareiro de Educação Integral. | 2. Pesquisa empírica de um método experimental dos processos psicológicos superiores a partir da observação dos estímulos externos e comportamental da criança. |
| 3. Princípios de desenvolvimento humano. | 3. O trabalho pedagógico não se desenvolve separado das quatro dimensões (cognoscibilidade, habilidade, sensibilidade, sociabilidade) | 3. O desenvolvimento psicológico superior não se desenvolve separado das dimensões biológicas e culturais. |
| 4. Princípios dos processos de aprendizagens | 4. Trabalho como princípio educativo a partir da organização das atividades curriculares na educação Integral politécnica | 4. Desenvolvimento da aprendizagem a partir da organização do ensino escolar. |

QUADRO 2

| CONTRIBUIÇÕES DOS FUNDAMENTOS HISTÓRICO-CULTURAIS DOS PROCESSOS ENSINO-APRENDIZAGEM | RELAÇÃO COM AS CONTRIBUIÇÕES PARA AS DIMENSÕES DA POLITECNIA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO. |
|---|--|
| <p>1° Contribuição. A apropriação e objetivação do conhecimento sistematizado não se desenvolvem apenas pela maturação das funções biológicas individuais, mas também, pelo processo de interação entre o meio social e a atividade mediada.</p> | <p>COGNOCIBILIDADE. Esta dimensão está relacionada ao conhecimento e domínio dos conceitos científicos que envolvem o desenvolvimento das faculdades potenciais lógico-cognitivas e psíquicas a leitura, escrita, cálculo.</p> <p>Dessa forma a psicologia histórico-cultural contribui para o entendimento de como se dá o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos na criança em superação aos conceitos espontâneos. Assim os conceitos de ensino-aprendizagem (ZDR, ZDPR, ZDPO) torna se necessariamente que estejam bem esclarecidas tanto para o corpo docente quanto para a gestão pedagógica da escola. Uma vez que, levando em consideração os pressupostos vigotiskiano do</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>desenvolvimento do ensino-aprendizagem este poderá possibilitar ao professor identificar as atividades que as crianças já conseguem se desenvolver sozinhas sem a ajuda de um adulto, ou seja, a Zona de desenvolvimento real assim os alunos poderão serem desafiados a realizar atividades que ainda não conseguem fazer sozinhos sem a ajuda de um adulto Zona de desenvolvimento proximal.</p> <p>Neste percurso o professor é capaz de contribuir para potencializar o desenvolvimento das crianças, pois assim o ensino sempre vai estar a frente do desenvolvimento. Uma vez que para Vigotisk o bom ensino é aquele que antecede o desenvolvimento.</p> |
| <p>2° Contribuição. A importância do gestor juntamente com o corpo docente organizar instrumentos técnico-pedagógicos avaliativos para assim verificar o que o aluno já consegue fazer sozinho(ZDR) e aquilo que o aluno só consegue fazer com a ajuda do adulto(ZDP). Para assim organizar atividades significativas a fim de potencializar o ensino- aprendizagem. (ZDPO).</p> | <p>A politecnia como princípio pedagógico se fundamenta na concepção do desenvolvimento das potencialidades humanas (racionalidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade). No entanto, partimos da tese na qual, o desenvolvimento do ensino-aprendizagem não esta relacionados estritamente a capacidade cognitiva, muito menos se desenvolve separados de outras habilidades. Assim, entende-se aqui que, com base nas proposições vigotiskianas as capacidades superiores da aprendizagem estão atreladas as dimensões da habilidade, sensibilidade e sociabilidade primeira no sentido de possibilitar impulsionar capacidades superiores. Daí a importância dos instrumentos técnicos pedagógicos da gestão escolar para avaliar e acompanhar o processo ensino-aprendizagem uma vez que, para Vygotski 2005, p,195 “ o problema do desenvolvimento dos conceitos científicos é um problema de instrução, de aprendizagens que de fato promovam o desenvolvimento.</p> |
| <p>3° Contribuição. As atividades artísticas e culturais são habilidades desenvolvidas pela espécie humana ao longo da história das sociedades. Portanto, segundo os fundamentos da psicologia histórico-cultural o desenvolvimento do conhecimento cultural das habilidades superiores não se dá apenas pela habilidade nata, ou seja, adquirido apenas pela genética. Mas, poderá ser apropriada a partir do momento que a sociedade oferecer mecanismos suficientes que possam potencializar essas habilidades humanas. Daí a importância dessas contribuições para a educação integral politécnica, uma vez que essa proposta tem em vista não apenas o desenvolvimento</p> | <p>HABILIDADE. Para a politecnia como principio pedagógico a habilidade, enquanto expressão de capacidades psicomotoras e físicas (onde o esporte e a formação profissionalizante constitua suportes fundamentais) Assim, entendem-se que atividades esportivas e culturais contribuem para potencializar as funções psicológicas superiores dentre elas, percepção, atenção, memória e linguagem. vale destacar que para Vigotsk essas funções não desenvolvidas apenas pela capacidade biológica esta sim requer uma organização do meio.</p> <p>No ponto de vista da teoria histórico-cultural quando a criança chega a escola As funções superiores encontra em fase de desenvolvimento, embora a convivência com os adultos contrubuir para o inicio do desenvolvimento desde os primeiros anos de vida é na escola que a criança se apropria dos conhecimentos mais elaborados da cultura e do saber. Desse modo se a escola tem esta capacidade de potencializar os conhecimentos históricos-culturais, é</p> |

| | |
|---|---|
| cognitivo, mas sim, a formação integral humana. | necessário pensar em um modelo de educação que ofereça esta potencialidade. Logo a proposta de educação politécnica vai ao alcance dessa possibilidades, haja visto por meio das atividades esportivas, artísticas e culturais. |
|---|---|

Roteiro de observação

1. Como se encontra organizado o trabalho pedagógico da escola no município de Ariquemes-RO?

3. Quais são as atividades realizadas pelo Coordenador do Currículo Básico e Oficinas Curriculares)?

5. Qual as concepções pedagógicas dos processos ensino-aprendizagem demonstram os documentos pedagógicos da escola?

Outras observações.

Registros caderno de campo

QUADRO 3

| Funções da coordenação pedagógica (geral) | Observações realizadas |
|--|--|
| a) Análise do planejamento | a) A atividade foi realizada em dois momentos no período de observação. A primeira no dia 13/10/16 com um professor do 4º Ano e a segunda no dia 15/10/16 com uma professora do 3º Ano. Teve duração de 45 minutos, contabilizando o tempo que a coordenadora precisava sair para atender outras situações emergenciais. A conversa foi relacionada ao planejamento das atividades e entrega de diários. |
| b) Correção das fichas de habilidades e competências das turmas. | .b) Atividade realizada uma vez durante o período da observação, aconteceu no dia 14/10/2016. Duração de duas horas. As anotações foram descritas ao lado das fichas e entregue aos professores. |
| Atividades que não estavam previstas pela coordenação. | Substituição da falta de professor. Quatro vezes durante o período de observação. Controle dos gastos dos recursos pedagógicos. Aconteceu todos os dias observados. |

Data: 06/10/2015

Temática observada: Avaliação da aprendizagem

Local: sala de planejamento

Sujeitos observados: 01 coordenadora e (01) professora da alfabetização

Início da observação: 08h00min hs

Término da observação: 10h15min

Duração total da observação: 2 hs15 min

Hoje, a atividade observada foi o acompanhamento da avaliação da coordenadora juntamente com uma professora da alfabetização. A professora procurou a coordenadora devido a estar preocupada, pois já estavam no terceiro bimestre do ano letivo e ainda não tinha percebido avanço significativo na escrita das crianças.

A coordenadora responde:

- Faça um diagnóstico para ver como esta a escrita desses alunos. Sabe como fazer né? A professora se demonstra confusa. A coordenadora então orienta:

- Escolha três palavras de um mesmo grupo semântico; polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba acompanhadas de uma frase. Percebendo o desespero da professora a coordenadora então e se aproxima e explica:

- Olha professora, cada criança tem seu tempo de aprender, você não pode forçar muito a barra não, senão vai ser pior, estão imaturas, você precisa dar mais atividades de escrita livre para eles escreverem do jeito deles. Mas o primeiro passo é saber como esses alunos estão escrevendo.

Após as orientações da forma como deveria proceder ao diagnóstico a professora relata que esta tendo muitas dificuldades para ensinar, o principal motivo é a indisciplina e a diferença de aprendizagem da turma, pois, enquanto uns sabem de tudo outros não sabem de nada e demoram terminar as tarefas. Os que terminam primeiro começam a bagunçar. Diz não saber mais o que fazer.

A professora também se queixa da ausência dos pais, acredita que seja este também, um dos motivos dos alunos não aprenderem, pois, a maioria tem problemas em casa e uma família desestabilizada. Pede com urgência uma reunião com os pais desses alunos para pedir ajuda.

Data: 07/10/2015

Temática observada: acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

Local: sala de planejamento

Sujeitos observados: 01 coordenadora e (01) professora da alfabetização

Início da observação: 9:00 hs

Término da observação: 10:00 hs

Duração total da observação: 1 h

Hoje, a observação foi realizada na sala de planejamento da escola Darcy Ribeiro com a coordenadora do currículo básico juntamente com uma professora do 2º ano da alfabetização. Esse momento foi planejado pela coordenadora após queixa da professora de que seus alunos não estavam aprendendo dentro do esperado.

O acompanhamento foi realizado através da análise dos cadernos de diagnóstico dos alunos, solicitado anteriormente pela coordenadora. Conforme observado, a avaliação é realizada em um caderno individual para cada aluno, confeccionado pela professora, específico para o diagnóstico. O caderno contempla a escrita das crianças desde a primeira semana de aula. Segue sempre a mesma regra em todas as avaliações sendo; ditado de quatro palavras de um mesmo grupo semântico; seguido na ordem do maior para o menor (polissílaba, trissílaba, dissílaba, monossílaba, por último uma frase). Ao lado da escrita da criança contempla a hipótese de escrita da criança (pré-silábica, silábico com valor sonoro, silábico sem valor sonoro, silábico alfabética, alfabética) além da hipótese alguns cadernos apresentam anotações da professora como: não leu, leitura silabada, escrita da palavra da forma como a criança leu.

Preocupada com a aprendizagem das crianças, a professora enfatizou que não percebeu avanço significativo na escrita das crianças, uma vez que, estão no segundo ano, porém ainda não sabem ler. A coordenadora explica para a professora que, cada criança tem seu tempo de aprender. Após horas de discussão e análise da escrita dos alunos a coordenadora diz:

- Não sei o motivo de estar preocupada, eles apenas escrevem com alguns erros de ortografia, o que é normal para o segundo ano. Mesmo com erros eles estão na hipótese alfabética. Em seguida entregou um texto de Délia Lerner em que explicita a hipótese de escrita das crianças baseada na psicogênese da língua escrita de Emília Ferreira.

Data: 09/10/2015

Temática observada: Formação continuada

Local: sala de aula

Sujeitos observados: (01) coordenadora e professores do currículo básico

Início da observação: 7:30 hs

Término da observação: 11:30 hs

Duração total da observação: 1 h

Hoje foi realizada a observação da formação continuada para professores do currículo básico da escola Darcy Ribeiro, realizada pela coordenadora do currículo básico em uma sala de aula nas dependências da escola observada e contou com a participação de (10) dez professores.

O encontro teve início às sete e trinta da manhã com a leitura do poema “o menestrel” de William Shakespeare. Em seguida foi dado, boas vindas a todos. Em seguida os professores foram convidados a compartilhar o que compreenderam sobre os livros.¹⁵ A professora do 2º Ano A, diz.

- Eu tive muita dificuldade quando o autor fala sobre o método analítico e método fônico daí eu me lembrei do ler para estudar, grifei o que não entendi e depois pesquisei na internet, se não fosse o ler para estudar teria feito como antes apenas ler, ler e ler.

Para prosseguir com a discussão foi solicitado a formação de quatro grupos para responder as seguintes questões. De que forma o conteúdo “ler para estudar” está sendo organizado no planejamento de vocês? De que forma este está refletindo no comportamento leitor dos alunos? Caso não tenha trabalhado ainda, qual a proposta para que esse conteúdo possa se revelar na prática?

Após vinte minutos os grupos foram convidados a compartilhar as respostas no momento das respostas a coordenadora não faz intervenções apenas registra em um caderno as respostas que foram:

Grupo (01) o planejamento é realizado por meio da utilização de textos informativos, levam o texto para sala, fazem algumas perguntas e em seguida as crianças grifam as informações, as palavras que não compreendem anotam no caderno e procura no dicionário.

No desenrolar dessas discussões, uma professora do 3º Ano diz:

¹⁵ Os livros compartilhados fazem parte do projeto que está sendo realizado na escola. O objetivo é que os professores adquiram hábitos de estudo por meio do conteúdo “ ler para estudar” . O conteúdo ler para estudar é uma estratégia de estudo (grifar, comparar, fichar, resumir, passar a limpo, entre outros)

- com base no que foi discutido precisamos melhorar a organização dessas atividades de forma a garantir na rotina. A coordenadora então questiona:

- de que modo poderá estar organizado na rotina? A professora do 1º Ano responde:

- por meio das sequências, pois a forma como vem sendo desenvolvida, esta sendo atividade solta e muito técnica.

Na sequência os grupos foram convidados a fazer a socialização. Nas apresentações os grupos compartilharam O que sabiam antes, sobre o tema estudado? O que aprenderam? Quais os momentos consideram mais importantes para a realização do trabalho? Após os grupos compartilharem as aprendizagens a coordenadora questionou: a partir do vivenciado quais condições didáticas foram oferecidas que permitiram ler para estudar? Dentre as respostas mais semelhantes foram: entregar o material (texto impresso), disponibilizar pesquisa na internet, oferecer tempo suficiente para pesquisa.

Esse procedimento de reflexão da prática foram utilizados em três atividades. Para finalizar o encontro a coordenadora solicitou a leitura do texto “ler para estudar”. de Mirta Castedo publicado na revista nova escola.

Outras observações: A formação é realizada mensalmente, está previsto no calendário escolar. Sendo no total, (7) sete formações de (08) oito horas anuais.