

EDUCAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES E PRÁTICAS



Nazineide Brito - Célia Maria de Medeiros - Maria de Fátima Garcia
(Organizadoras)

EDUCAÇÃO INTEGRAL:
reflexões e práticas

Nazineide Brito
Célia Maria de Medeiros
Maria de Fátima Garcia
(Organizadoras)

EDUCAÇÃO INTEGRAL: reflexões e práticas

1ª edição

 gráfica e editora
CAULE DE PAPIRO®

Natal, 2018



Editora	<i>Rejane Andréa Matias Alvares Bay</i>
Revisão	<i>Ricardo Alexandre de Andrade Macedo</i>
Capa e Diagramação Eletrônica	<i>Caule de Papiro</i>

Catálogo da Publicação na Fonte.
Carla Beatriz Marques Felipe CRB-15/380.

TE24

Educação integral: reflexões e práticas/ Nazineide Brito, Célia Maria de Medeiros, Maria de Fátima Garcia (Organizadoras). — Natal: Editora Caule de Papiro, 2018.

245 p.: il.

ISBN 978-85-92622-46-6 - LIVRO VIRTUAL

1. Educação integral. 2. Educação. I. Brito, Nazineide (Org.). II. Medeiros, Célia Maria de (Org.). III. Garcia, Maria de Fátima (Org.).

RN

CDU 37

Caule de Papiro gráfica e editora
Rua Serra do Mel, 7989, Cidade Satélite
Pitumbu | 59.068-170 | Natal/RN | Brasil
Telefone: 84 3218 4626
www.cauledepapiro.com.br

SUMÁRIO

09 PREFÁCIO

PARTE 1

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO

15 Capítulo 1 – Formação continuada na UFRN: reflexões sobre uma experiência

Nazineide Brito

Rute Alves de Sousa

27 Capítulo 2 – Práticas de leitura e escrita no Programa Mais Educação: refletindo num contexto de formação

Célia Maria de Medeiros

49 Capítulo 3 – A construção de jogos digitais na escola: um relato de experiência na formação de professores do Mais Educação

Glauber Galvão

Thiago Reis da Silva

Jéssica Oliveira

Eduardo Henrique da Silva Aranha

75 Capítulo 4 – Educação Integral e direitos humanos: relato e reflexões em torno de uma experiência formativa exitosa

Rogério de Araújo Lima

85 Capítulo 5 – Robótica educacional na Educação Integral

João Vilhete Viegas d'Abreu

Maria de Fátima Garcia

PARTE 2

TRAJETÓRIAS DE COMITÊS TERRITORIAIS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL

109 Capítulo 6 – Comitê Territorial de Educação Integral do RN: espaço de articulação de saberes, atores e experiências educacionais

Nazineide Brito

Suenyra Nóbrega Soares

Andrea Rossely Bezerra

123 Capítulo 7 – Comitê Territorial de Educação Integral de Pernambuco: um espaço de formação de educadores e de construção de políticas públicas

Rosevanya Fortunato de Albuquerque

Glauce Keli Oliveira da Cruz Gouveia

141 Capítulo 8 – O papel do Comitê Territorial de Educação Integral do Estado de São Paulo na proposição de políticas públicas para a educação integral

Anderson George de Assis

PARTE 3

PESQUISAS E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

165 Capítulo 9 – Escola de educação de tempo integral no ensino fundamental: um estudo de caso

Marecida Bezerra de Araújo

183 Capítulo 10 – Programa Mais Educação na rede municipal de ensino da cidade de Caicó/RN: análise dos primeiros passos (2010-2011)

Nyedja Karlla de Sena Fernandes

Nazineide Brito

199 Capítulo 11 – O Programa Mais Educação como estratégia de melhoria da qualidade da educação escolar em três escolas da Rede Municipal de Ensino de Natal/RN (2008-2011)

Márcia Soraya Praxedes da Silva

219 Capítulo 12 – O Programa Mais Educação numa escola pública municipal de Caicó/RN: registro de uma vivência

Geovar Miguel dos Santos

Nazineide Brito

237 SOBRE OS AUTORES

PREFÁCIO

Em tempos conturbados como os que estamos vivendo no Brasil, a chegada de um livro novo, com reflexões de professores e professoras, sobre experiências vividas para a construção da escola pública, de qualidade e para todos, representa um grande sopro de ar fresco!

Ambientados na implementação das ações do governo federal, a partir do Programa Mais Educação, estratégia indutora para a reconstrução da agenda da educação integral no cenário educacional brasileiro, os textos apresentados para a leitura são marcos de esperança, pois apontam para possibilidades reais na vida de nossas escolas públicas.

Tecem redes acerca da expansão do tempo educativo na escola, ou sob sua responsabilidade, tendo como horizonte a formação humana integral, horizonte alargado que pensa a sentido do humano como uma construção a ser feita, através de cada menina e de cada menino que compõe esta espécie.

Não nascemos humanos, fazemo-nos humanos nos exercícios cotidianos da expressão, da escuta, da admiração, da reflexão e sobretudo nas aprendizagens da vida em coletividade que exigem de todos e de cada um paciência, resiliência, compaixão, empatia e outras qualidades.

Atirados na brutalidade de um mundo de múltiplas necessidades não atendidas desde as mais básicas de alimentação, higiene, atenção e proteção, milhões de meninos e meninas ainda vivem, em nosso país, ciclos perversos de violências e exclusões que resultam, inexoravelmente, em mais e mais violências e exclusões.

A única possibilidade de romper com estes ciclos perversos e desastrosos, para cada sujeito e para a sociedade como um todo, é a humanização desencadeada por processos educativos proporcionados pela ciência, pela arte, pela cultura, pelo esporte, pelas tecnologias, e outros meios, articulados e intencionalmente oferecidos, dentro e fora das escolas.

Eis aí nosso grande desafio como sociedade: desenvolvermos nossa humanidade na enésima potência e sermos capazes de viver juntos, desfrutando do melhor que fomos capazes de construir e garantindo a todos o direito à dignidade e à decência.

Caminho longo e tortuoso, que países como o nosso atravessam com sofreguidão, pela crueldade incrustada nas estruturas simbólicas e materiais que nos constituem.

O cheiro das senzalas ainda exala entre nós e nossa penúria externa materializa a penúria interna de “elites” sociais e econômicas, que Darcy Ribeiro chamou de cruéis, pelas suas ganas *em reduzir o povo a carvão a ser usado na produção das mercadorias que fazem o país rodar*.

O mesmo Darcy, antropólogo, político e educador, legou ao país, junto com Leonel de Moura Brizola, uma obra gigantesca que buscava resgatar parte da dívida monstruosa do estado brasileiro para com sua população. Legou mais de 500 Centros Integrados de Educação Pública – CIEPS, construídos por todo Rio de Janeiro, entre 1983 e 1987, 1991 e 1994, períodos em que estiveram no governo daquele estado.

Poucas vezes o Brasil assistiu governantes tão decididos a tomar *a educação* como tarefa central do poder público. Acostumados que estamos a discursos vazios e bravatas eleitorais, os estranhamentos

foram de toda ordem, em relação à grandiosidade da ousadia, a serviço da educação do povo.

Darcy Ribeiro recuperava na recente ordem democrática em reconstrução os princípios políticos e pedagógicos do grande mestre baiano Anísio Teixeira, que havia sonhado os mesmos sonhos, desde os anos 30, com os outros signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

As discontinuidades político-administrativas e o descompromisso de toda ordem, de gente que se serve da coisa pública, abortaram o caminho que vinha sendo trilhado e a diáspora de profissionais e projetos pedagógicos dispersou um esforço que poderia ter servido de referência para reconstruir o sistema educacional brasileiro.

Apesar disso, as sementes semeadas nos breves intervalos democráticos em nosso país, novamente, germinaram na primeira década do século XXI.

No contexto da ampliação do investimento público em todos os níveis e modalidades da educação brasileira, que dobrou o PIB em educação, sobretudo nos Governos Lula, 2003-2006, 2007-2010, o Programa Mais Educação é pensado e proposto. Materializando-se através de uma rede ampla de possibilidades, tecida desde cada escola participante, de universidades e de outros setores da ação pública, em uma perspectiva intersetorial, revigora o sonho da educação em tempo integral e de formação humana integral.

De quebra constrói uma grande lição em termos de gestão pública: concretiza a política educacional como uma ação horizontal, de diálogo entre os entes da união e de efetiva participação dos sujeitos

das comunidades escolares fazendo escolhas, tomando decisões, redesenhando os espaços e os tempos escolares.

Com presença em todos os estados da federação, em mais de 5.000 municípios, em quase 60 mil escolas e com a participação de mais de 4 milhões de estudantes, o Programa Mais Educação foi abatido em pleno voo, antes mesmo da ruptura democrática do ano de 2016.

À luz da falsa polêmica que opõe desempenho acadêmico e desenvolvimento integral, pouco a pouco, a amplitude do PME foi sendo amputada em nome do foco no reforço escolar nas áreas-fim das avaliações de larga escala. Como se fazer teatro, aprender a tocar um instrumento musical, jogar xadrez, construir um jornal ou rádio escolar, pintar uma tela a óleo, ou praticar esportes incomuns nas aulas de educação física, como judô, tae-kwon-do ou tênis de mesa, entre dezenas de outras possibilidades, não desenvolvesse, nos estudantes brasileiros, requisitos cognitivos para avançar nos aprendizados da língua ou da matemática, não só preservados, mas ampliados no currículo escolar, no âmbito do PME.

Coisas da política educacional brasileira, em geral muito preocupada com maquiagens, modelos e “laranjas de amostra”.

Apesar disso, a terra fértil, revirada e novamente adubada, vem dando frutos em todo país. Muitas são as redes de ensino estaduais e municipais, além de redes privadas, que têm investido em escolas que sigam as trilhas abertas ao longo de nossa história da educação na direção da educação integral. Professores seguem debatendo e estudando a temática, prédios escolares têm sido construídos com este fim, pesquisas na área vêm sendo realizadas, no âmbito da produção acadêmica de mestrados e doutorados de inúmeras universidades, entre outras ações que seguem sendo desenvolvidas.

Então, apesar de tudo e com tudo, a determinação constitucional do *pleno desenvolvimento da pessoa*, ainda vigente no Brasil, haverá de efetivar-se neste país de tantos descabros.

Como disse Darcy Ribeiro quando a noite da ditadura caiu sobre o país, em 1964, *haverá de amanhecer* e as palavras e sentidos presentes nos bonitos textos que compõe esta obra, organizada pelas queridas colegas da UFRN, reverberarão nas experiências que continuam vivas ou em latência ou que, ainda, far-se-ão.

Por isso convido à sua leitura!

Profa. Dra. Jaqueline Moll

(Em junho de 2018, sob o frio do sul neste país continental)

PARTE 1

A green chalkboard with white text, framed by a grey border. The text is written in a casual, hand-drawn style.

REFLEXÕES SOBRE A
EDUCAÇÃO INTEGRAL NO
CONTEXTO DE FORMAÇÃO

FORMAÇÃO CONTINUADA NA UFRN: reflexões sobre uma experiência

Nazineide Brito
Rute Alves Sousa



A retomada da presença de uma perspectiva de educação integral nas escolas públicas brasileiras, ocorrida nas duas últimas décadas em diferentes esferas governamentais, tem apontado para a necessidade de se pesquisar e se investir na formação dos educadores de forma a dinamizar as práticas educativas no interior das escolas públicas, a fim de contribuir para a ampliação de experiências e de saberes dos educandos com foco numa formação mais plena e, sobretudo, cidadã.

Especialmente no âmbito das escolas públicas do Ensino Fundamental, é sabido que o Programa Mais Educação (PME), instituído pelo Governo Federal através da Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto n. 10/2010, apresenta-se como um programa de indução de uma política pública de educação integral, oferecendo condições para que as escolas ofereçam no seu contraturno atividades socioeducativas selecionadas de acordo com a proposta de educação integral em jornada ampliada e da organização curricular da escola.

O referido programa resulta de uma ação intersetorial realizada pelos Ministérios da Educação (MEC), Ministério da Cultura (MinC), Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Ministério do Esporte (ME), Ministério do Meio Ambiente (MMA), Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), Assessoria Especial da Presidência da República (AEPR) e Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT).

Encontrando respaldo na legislação brasileira, especialmente na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001); no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (Lei nº 11.494/2007; Decreto nº 6.253/2007; Portaria 873/2010) e no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007), o Programa Mais Educação vem ao encontro da construção de uma política pública de educação integral para as escolas brasileiras.

Contudo, não basta uma legislação para garantir a sua execução com qualidade. Muitos aspectos desafiam a implementação dessa proposta, dentre eles, a estrutura física das escolas, a organização curricular, e, especialmente, objeto foco deste capítulo, a formação de educadores para assumirem uma prática pedagógica sintonizada com tal perspectiva.

Nesse contexto, o desafio de empreender esforços na formação daqueles que possuem a tarefa de produzir as transformações necessárias para o alcance de uma educação pautada na completude dos sujeitos emerge com uma necessidade vital, cabendo às agências formadoras e, prioritariamente, às universidades

públicas, responderem a tal desafio. Pensando nisso, o Ministério da Educação convocou as universidades para participarem do processo formativo dos agentes sociais integrantes do Programa Mais Educação, de forma que contemplasse os aspectos básicos relacionados à compreensão das concepções e práticas em educação integral.

Nessa direção, o Departamento de Educação, do Centro de Ensino Superior do Seridó, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, desde 2011, em parceria com o Ministério da Educação, vem assumindo essa tarefa, propondo cursos de formação continuada para educadores com a temática da educação integral. A partir de 2013, dentro da Política de Formação de Profissionais da Educação, e constando no Catálogo de Cursos do MEC, os cursos passam a se integrarem ao Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de profissionais do Magistério da UFRN (COMFOR), sediado no Centro de Educação/UFRN.

Assim, neste capítulo, realizaremos um mergulho na dinâmica e estrutura do seu funcionamento, buscando refletir sobre as estratégias utilizadas, ao mesmo tempo em que tentaremos identificar aspectos que limitaram seu sucesso, ampliando as possibilidades de enriquecer a formação de seus agentes. Na primeira seção, será apresentada uma breve discussão sobre formação para uma educação integral; na segunda destacaremos aspectos da estrutura e dinâmica do funcionamento dos Cursos, o que nos orientará na discussão subsequente; e, por fim, teceremos algumas considerações finais.

A formação continuada para uma educação integral

O desafio de construir uma escola sintonizada com uma perspectiva de educação integral numa escola de tempo integral exige uma atualização no processo formativo dos seus profissionais – gestores, docentes e técnicos de forma geral. A ampliação da jornada escolar exigirá desses profissionais não somente a necessidade de aumentar e diversificar as atividades a serem oferecidas aos alunos, mas também o de qualificar esse tempo, integrando-o às novas formas de conceber o ensino, a aprendizagem, o currículo, as relações professor-aluno, dentre outros aspectos.

Contudo, o que se percebe é que a grande maioria desses profissionais teve acesso a uma formação inicial que de certa forma não contemplou tal perspectiva, deixando-os num lugar distanciado de uma compreensão mais consistente do que seja uma prática pedagógica que contemple o ideal de uma educação integral.

Nesse contexto, torna-se imperativo investir numa formação continuada que assegure uma ampliação dos conhecimentos e das práticas pedagógicas para melhor instrumentalizar esses sujeitos para o presente desafio.

Oferta dos cursos pela UFRN

Desde 2009, o Departamento de Educação (DEDUC), do Centro de Ensino Superior do Seridó, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em parceria com o Ministério de Educação (MEC) e ainda com o Centro de Educação/UFRN, vem ofertando cursos de formação continuada para educadores com a temática da educação integral.

A oferta dos cursos tem contado com a participação de professores ministrantes lotados não somente nos departamentos do Centro de Ensino Superior do Seridó (*Campi* de Caicó e de Currais Novos)¹, mas também do Centro de Educação² e do Centro de Tecnologia³, estes últimos do *Campus* Central da UFRN, em Natal. Este dado aponta para o caráter interdisciplinar da formação em educação integral ao mesmo tempo em que aponta também para a necessária integração de atores e de setores dentro da própria universidade, contemplando o princípio da intersetorialidade, um dos pilares básicos para a efetivação de uma política pública de educação integral no país.

Em 2009-2010, o Departamento de Educação (DEDUC) ofertou o *Curso de Extensão Educação Integral e Integrada*⁴, com carga horária de 72h, para 06 (seis turmas) de coordenadores do PME das redes pública estadual e municipal do Estado, num total de 140 (cento e quarenta) profissionais concluintes. As turmas foram assim distribuídas: 03 (três) em Natal, 01 (uma) em Parnamirim, 02 (duas) em Mossoró e 01 (uma) em Caicó.

Metodologicamente, o curso contemplou a realização de Rodas de Conversas (40h), Conferências (12h) e Acompanhamento a Distância (20h). As Rodas de Conversa, em número de 10 (dez), foram configuradas conforme diagnóstico da situação do trabalho do Programa Mais Educação no RN, sendo realizadas em cada um

-
- 1 Departamento de Ciências Sociais e Aplicadas (DCSH), Departamento de História-DH, Departamento de Direito (DIR) e Departamento de Sistemas de Informação (DSI).
 - 2 Departamento de Currículo e Práticas Educacionais-DEPEC.
 - 3 Departamento de Matemática e Computação (DIMAP).
 - 4 Curso inicialmente coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ângela Maria Naschold Chuvás, docente lotada no Departamento de Educação/CERES-UFRN-Campus de Caicó.

dos municípios envolvidos (Natal, Parnamirim, Caicó e Mossoró). As rodas de conversa foram desenvolvidas tendo como suporte a conscientização (FREIRE, 1979, 1996), responsabilizando os coordenadores como importantes agentes sociais para a crescente necessidade do desenvolvimento de uma cultura contemporânea que dê conta dos desafios e da importância da ampliação dos tempos, espaços e territórios da educação no Séc. XXI.

As conferências tiveram o caráter de oxigenadoras e aglutinadoras de novas ideias acerca da educação integral, especialmente a conferência de encerramento na qual se discutiu a construção das políticas públicas em educação integral no contexto brasileiro. A formação virtual foi realizada conforme as necessidades constatadas no desenvolvimento do projeto objetivando “ampliar e aprofundar as leituras necessárias ao entendimento dos conceitos envolvidos na educação integral, no Programa Mais Educação e no desenvolvimento dos módulos”.

Ainda, dentro da programação do curso, foram realizados encontros para a orientação e exposição dos relatos das ações desenvolvidas no Programa Mais Educação nos diferentes municípios dos cursistas. Em Natal, por exemplo, foi realizado o *Workshop da Educação Integral: redigindo os Relatos das Ações desenvolvidas no Programa Mais Educação no município de Natal e Parnamirim (2009-2011)*. Metodologicamente, o *workshop* foi desenvolvido a partir de elaboração de escrita baseado em roteiro orientado pelas coordenadoras do evento, após exposição geral da finalidade e do valor político, social e educativo da produção, bem como das principais características do tipo de texto a ser gerado - o relato de experiências. As produções da escrita dessas experiências comporão a produção de um livro a ser publicado como produto técnico do referido Curso de Extensão.

No período de 2012-2013, o departamento ofertou o Curso de Extensão *Educação Integral numa perspectiva de ampliação do tempo, dos territórios e das oportunidades educacionais* (Categoria Aperfeiçoamento), com uma carga horária de 250 h/a, direcionado para 07 (sete) turmas de coordenadores e gestores do PME das redes pública estadual e municipais do Estado, num total de 336 (trezentos e trinta e seis) cursistas concluintes. As turmas foram assim distribuídas: três em Natal, uma em Parnamirim, duas em Mossoró e uma em Caicó.

O Curso foi estruturado de forma a oferecer 7 (sete) Módulos⁵ ministrados por 7 (sete) docentes num sistema rotativo, nos quais estes ministravam mensalmente o curso numa das turmas. Cada módulo tinha uma carga horária de 30 horas, sendo 16h de forma presencial e 14 h com acompanhamento a distância e o auxílio de um tutor por cada turma, portanto, caracterizando-se como semipresencial. O curso também contou com encontro inaugural (8 horas), atividade de sistematização das experiências (12 horas) e seminário de encerramento (20 horas). Os cursistas que comprovarem frequência acima de 75% receberam certificados de conclusão emitidos pela Pró-Reitoria de Extensão/UFRN.

No período de 2013-2014, o Departamento assumiu a oferta do Curso de Aperfeiçoamento *Docência na Escola de Tempo Integral* em parceria com o Ministério da Educação, visando à capacitação de coordenadores e gestores das escolas públicas do RN, integrantes do Programa Mais Educação, com a carga horária de 200 horas,

5 Módulo I: Fundamentos, políticas públicas sociais e gestão intersectorial de educação integral; Módulo II: Currículo Integrado e Contemporaneidade; Módulo III: Tecnologias e múltiplas Linguagens na Educação integral; Módulo IV: Educação, Inclusão e Diversidade; Módulo V: Ensino, conhecimento e Arte; Módulo VI: Comunicação, linguagem e letramento; Módulo VII: Planejamento, execução e avaliação de projetos socioculturais.

ofertado para 09 (nove) turmas de coordenadores e gestores do PME das redes pública estadual e municipais do Estado, num total de 336 (trezentos e trinta e seis) cursistas concluintes. As turmas foram distribuídas nos seguintes municípios-polos: Caicó, João Câmara, Mossoró, Pau dos Ferros, Parnamirim, Santa Cruz e Natal, com duas turmas.

Obedecendo a mesma lógica do curso anterior, o curso foi estruturado de forma a oferecer 9 (nove) Módulos⁶ a serem ministrados por 9 (nove) docentes num sistema rotativo, nos quais estes ministravam mensalmente o curso numa das turmas, sendo uma parte ministrada de forma presencial, num total de 16 horas e a segunda parte, 4 horas, com acompanhamento a distância com o auxílio de um tutor por cada turma, portanto, caracterizando-se como semipresencial. O curso também contou com encontro inaugural (4 horas) e o seminário de encerramento (16 horas). Os cursistas que comprovaram frequência acima de 75% receberam certificados de conclusão emitidos pela Pró-Reitoria de Extensão/UFRN.

Refletindo sobre a experiência de formação na universidade

A partir das experiências relatadas, podemos, inicialmente, ponderar que cada uma teve suas especificidades, apresentando-se

6 Módulo I: Educação a Distância: aspectos conceituais e domínio das tecnologias digitais; Módulo II: Fundamentos, Políticas Públicas e Gestão Intersetorial em Educação Integral; Módulo III: Currículo e Docência numa perspectiva de Educação Integral; Módulo IV: Artes e cultura na escola numa perspectiva de educação integral; Módulo V: Linguagem e construção do conhecimento nas diferentes áreas; Módulo VI: Educação e Direitos Humanos; Módulo VII: Educação Integral e Robótica; Módulo VIII: Animações e Jogos Digitais na Escola; Módulo IX: Elaboração de Projetos Socioculturais na escola.

dentro de um percurso que deixa transparecer uma evolução no sentido de expressar uma paulatina capacidade de organização e sistematização.

Assim, de uma forma mais breve, desenvolvida a partir de um curso de extensão de curta duração e ainda com um reduzido público de cursistas, a ação formativa teve sua estrutura ampliada em termos de carga horária e de quantidade de participantes de diferentes regiões do RN, ofertando-se os cursos de aperfeiçoamento. Mas a ampliação não se registrou somente na carga horária e participação, contemplando-se também uma ampliação de temáticas que se relacionam com a formação integral, o que atenta para uma avaliação extremamente positiva de sua execução.

Entretanto, com a ampliação da oferta de vagas, particularmente no que diz respeito ao último curso, constatou-se um aumento no número de cursistas desistentes. E, a fim de conhecer os motivos que levaram os cursistas a desistirem da formação continuada, a coordenação do curso realizou uma pesquisa quantitativa e qualitativa por meio de questionários que tinham como objetivos: 1) identificar os motivos que levaram os cursistas a desistirem do curso; 2) a importância do curso para a formação do cursista; e, 3) o índice de aceitação dos módulos ofertados.

Com relação aos motivos que levaram os cursistas a desistirem do curso, a pesquisa identificou 37 (trinta e sete) motivos distintos, sendo a falta de tempo (46 %) e a falta de ajuda de custo para o deslocamento (29%) os motivos mais elencados. Foram ainda significativos, embora em menores proporções, os seguintes motivos: problemas de saúde (17%), não está mais no cargo de coordenador ou de gestor (9%); não ter interesse em participar do curso (8%) e alterações do cronograma do curso (7%).

No questionário aplicado aos cursistas para identificar o grau de importância do curso para sua formação, verificou-se, numa escala de 0 a 10, uma média de 9,27 com um desvio padrão de 1,15. E, com relação ao índice de aceitação dos módulos ofertados, ao serem indagados sobre a carga horária do curso, esta foi considerada satisfatória por 85,7% dos entrevistados, e os módulos foram avaliados positivamente por 95,2 %. No total dos entrevistados, 57,5 % apresentaram sugestões para um curso futuro.

Desse modo, a análise destes dados mostra a importância do curso para o público investigado, no caso, os desistentes, mas também as dificuldades que tiveram para manter a frequência necessária para sua conclusão. No geral, revela-se que, especialmente, a falta de tempo para se dedicar ao curso e a falta de apoio financeiro para o deslocamento até o local dos encontros foram fatores limitantes para muitos dos cursistas matriculados. Tal realidade nos aponta para a necessidade de uma maior contrapartida por parte dos sistemas públicos de ensino aos quais os mesmos estão integrados no sentido de garantir as condições básicas e necessárias para a participação nos referidos cursos.

Enfim, essas experiências com os cursos se apresentaram como um desafio para o exercício de uma ação formativa pautada na interdisciplinaridade, considerando a necessidade do envolvimento de diferentes profissionais de diferentes áreas de conhecimentos no pensar uma ação pedagógica que viabilize a educação integral. E esse exercício não se resumiu apenas às interações com profissionais da área pedagógica, mas ampliou-se para as áreas das ciências exatas e tecnológicas, dentre outras, o que possibilitou uma diversidade de estratégias, enriquecendo o curso e a formação dos profissionais envolvidos.

Importante destacar, porém, a necessidade de uma ação continuada de acompanhamento aos egressos do curso, buscando apoio financeiro e estrutural para a formação de redes de apoio consistente e tecido em integração com os sistemas de ensino e que possa ter como cenário o chão da escola. A sistemática de fóruns ou reuniões de acompanhamento também deve ser objeto de planejamento e execução pelos atores envolvidos.

Considerações finais

Considerando as ações formativas elencadas, podemos reconhecer que a participação da universidade se apresenta como um importante elemento para a construção das políticas públicas na educação integral, especialmente no que diz respeito à formação dos seus profissionais. Sabemos que os desafios são muitos e variáveis e que certamente muitas lacunas ainda estão para ser vencidas de forma a garantir uma continuidade e melhor qualidade no alcance dos objetivos dessa formação.

Contudo, não podemos deixar de considerar os esforços que foram realizados, o que garantiu o empenho efetivo de uma equipe que pretendeu garantir as bases iniciais desse trabalho, mas que não se deixa de reconhecer a necessidade de intensificação dessas ações. Aponta-se para a necessidade de uma maior dinamização e, sobretudo, continuidade a partir de uma ação integrada entre governo federal através dos seus ministérios, universidade e os sistemas de ensino público estadual e municipal, num comprometimento político e pedagógico de todos os atores envolvidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da educação. *Plano Nacional da Educação* – 2001-2021. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. *Portaria Interministerial nº 17/2007*. Programa Mais Educação. Diário Oficial da União. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

_____. *Educação integral*: texto referência para o debate nacional, MOLL, Jaqueline (Org.). Brasília: MEC/SECAD, 2009a. (Série Mais Educação).

_____. *Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral*: caderno para professores e diretores de escolas, MOLL, Jaqueline (Org.). Brasília, MEC, SECAD, 2009b. (Rede de Saberes Mais Educação).

_____. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral*: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil – Estudo qualitativo. Brasília: MEC/SECAD, 2010a.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010b.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: refletindo num contexto de formação

Célia Maria de Medeiros



Este capítulo busca sistematizar a experiência do Módulo Comunicação, Linguagem e Letramento que integra o Curso de Aperfeiçoamento “A educação integral na perspectiva da ampliação do tempo, dos territórios e das oportunidades educacionais (2012-2013)”, promovido pelo Departamento de Educação do Centro de Ensino Superior do Seridó/UFRN, haja vista que se constitui em uma das ações de formação continuada do Programa Mais Educação – Ministério da Educação.

O Programa Mais Educação coloca ênfase na leitura, na escrita e na livre discussão como formas de dar novo significado aos espaços sociais onde as pessoas exercem sua cidadania. Garantir acesso aos veículos de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens e à produção de comunicação, como forma de participação democrática, são elementos fundamentais do programa do MEC e, também, atividades centrais das práticas educacionais.

A temática Letramento, presente no Macrocampo Acompanhamento Pedagógico do Programa Mais Educação,

remete a uma concepção de alfabetização ampliada, no sentido de oportunizar a qualificação das relações com a escrita e com a leitura, de modo que os alunos possam apropriar-se destas ferramentas para compreender e intervir criticamente sobre o mundo que os cerca.

O Programa Mais Educação possibilita ampliar as condições de experiências de letramento através de seus diferentes projetos, oficinas ou de outras formas de trabalho com as múltiplas linguagens disponíveis em seu cardápio. Para obtenção de sucesso neste trabalho é preciso, além de reconhecer os saberes que o aluno já tem sobre os usos da escrita e da leitura, apresentá-lo a uma variedade de eventos linguísticos, diferentes situações que envolvem a fala, a escrita e a leitura como formas de expressão.

O texto está organizado em três seções, além desta parte introdutória. Na primeira seção, compreendida pelas considerações teóricas que embasaram a execução do módulo, abordamos de maneira sucinta questões referentes às práticas de leitura e escrita em uma perspectiva sociointeracionista da linguagem. Na segunda seção, descrevemos alguns momentos significativos da experiência de trabalhar junto aos coordenadores do Programa Mais Educação e, por fim, a seção que direciona o leitor às considerações finais, seguida das referências.

Considerações teóricas sobre práticas de leitura e escrita

Ao convivermos em sociedade, interagimos a todo instante com o outro por meio do diálogo. A comunicação, seja verbal ou não verbal, em qualquer uma das áreas da convivência humana, familiar, escolar ou profissional, em maior ou menor intensidade,

é fator indispensável para que as pessoas possam viver em sociedade. Quanto à significação da expressão “diálogo”, comumente empregada para designar as atividades comunicacionais relativas à fala ou conversas entre as pessoas, Bakhtin (1999, p. 123) assevera:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Sendo assim, o diálogo pode ser entendido como o resultado de uma atividade interativa entre um (ou mais) locutor (es) e seu (s) interlocutor (es), configurando-se tanto por meio do texto escrito, quanto por meio da oralidade, da fala, do discurso. Nesse sentido, seria possível dizer que, tanto na escrita de um jornal, quanto na de uma carta/e-mail, já se tem, mesmo que inconscientemente, um ou mais interlocutores eleitos. Esses, por sua vez, poderiam ser desde o leitor pretendido e imaginado pelo redator do jornal (interlocutor *virtual*), até o destinatário da carta/e-mail, amigo, autoridade (interlocutor *real*), ou alguma instituição, não se dirigindo a uma pessoa, em particular (interlocutor *superior*).

Segundo Bakhtin (2003, p. 348), “[...] a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” Consequentemente, participar do diálogo pressupõe produzir e compreender enunciados concretos em diferentes situações comunicativas, respeitando determinadas condições de produção, recepção e circulação do discurso. Nesse diálogo, o sujeito se constitui como tal por meio da linguagem, sendo esta um ato pelo qual se concretiza a relação com o outro.

Assim, toda manifestação de linguagem é resultante do processo dialógico, no qual a constituição do sujeito se dá pela relação com o outro, isto é, com o dizer do outro, com suas leituras. O outro, nessa perspectiva, pode ser um livro, uma pessoa, um filme, tudo com o que é possível dialogar; enfim, é a alteridade necessária.

Essas afirmações aplicam-se às propostas de leitura e escrita na escola devido à necessidade de propiciar ao aluno o aperfeiçoamento de uma prática social cada vez mais valorizada no momento atual. Assim, inserir o diálogo no ensino de língua materna equivale a assumir a prática da leitura numa perspectiva discursiva, isto é, num processo complexo de atribuição de sentidos que se distancia da decifração de códigos linguísticos ou do reconhecimento de parágrafos do texto, eliminando a linearidade e investindo na verticalização do processo de construção da leitura.

O processo da aquisição da leitura e da escrita apresenta-se como algo indispensável a qualquer indivíduo que pretenda de fato exercer o uso competente e fluente dessas modalidades. A questão do letramento tem sido discutida amplamente por intelectuais, professores de português, linguistas, dentre outros profissionais, apontando, pois, que habilidades de codificação e decodificação de signos escritos pressupõem os usos da leitura e da escrita comportamentos centrais no mundo atual. De acordo com Antunes (2003, p. 48):

[...] se prestarmos atenção à vida das pessoas nas sociedades letradas, constataremos que a escrita está presente, como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades dessas pessoas – no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral – e, mais amplamente, como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural. Dessa forma toda

escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam.

Dessa maneira, escrever constitui, então, um modo de interação social entre as pessoas. Quem escreve escreve sabendo para que e para quem está escrevendo, isto é, tem sempre uma finalidade e um interlocutor, ainda que essa escrita seja destinada a si mesmo.

Quando refletimos sobre o ato da leitura, muitas perguntas nos vêm à mente: **O que é ler? Por que lemos? Quais as formas de ler? O que é ser leitor? Podemos ser leitores passivos e/ou leitores ativos?** Observamos, assim, que a concepção de leitura é decorrente de outras concepções: a de língua, sujeito, texto e sentido.

Na perspectiva de Geraldi (1997), o trabalho com leitura vem sendo tratado em dois sentidos: o que o leitor tem a dizer sobre o texto que lê; e as estratégias do dizer do locutor/autor do texto. O autor destaca que o produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico.

Dessa forma, é a partir do encontro do leitor com o autor que o sentido do texto se constitui. De acordo com Geraldi (1997. p. 166-167),

[...] a produção deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, o autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem

contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão.

A proposta de ensino defendida pelo autor é o ensino como produção de conhecimentos, e a esse respeito ele destaca dois aspectos: a perigosa entrada do texto para a sala de aula e o texto e as estratégias do dizer. Com relação ao primeiro aspecto, é preciso questionar o que e para que se lê, tornando-se necessário o leitor compreender isto.

Nesse sentido, é imprescindível destinar uma intenção à leitura em sala de aula, pois os alunos, leitores e interlocutores, leem para atender aos seus interesses. No entanto, o uso do texto em sala de aula ainda não satisfaz a aprendizagem do leitor, pois, como afirma Geraldi (1997, p. 170):

[...], e mais uma vez o que poderia ser uma oportunidade de discurso ensino/aprendizagem, um diálogo em sentido enfático de fala conjunta, de um com o outro em busca de respostas, produz-se o discurso de sala de aula que, como a pergunta didática, faz do texto um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos.

A propósito disso, a leitura eficiente deve ser rápida e seletiva, mas não indiscriminada. O cérebro deve trabalhar de maneira seletiva, usando o que ele, o leitor, já sabe e, analisando o mínimo de informação visual necessária à verificação, o que pode ser previsto no texto (Cf. LIBERATO; FULGÊNCIO, 2007).

Face ao exposto, o processo de leitura no âmbito da perspectiva interacionista deve partir do entorno social e suas implicações, do enunciador, sua posição axiológica e intenção discursiva, a

esfera social e ideológica ao qual está vinculado, o suporte em que é enunciado. Contudo, não pode prescindir do acionamento dos signos linguísticos e não linguísticos que constituem a estrutura que o materializa, isto é, o processo de leitura se dá pela associação dessas duas contrapartes para a construção do sentido subjacente ao enunciado textual.

No tocante aos textos, considerando os gêneros textuais como formas verbais orais e escritas que resultam de enunciados produzidos em sociedade e no âmbito do ensino e aprendizagem, Marcuschi (2010) propõe que as atenções estejam voltadas para os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sociocomunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas. Então, a compreensão de gênero diz respeito à forma, ao conteúdo, aos propósitos comunicativos e ao percurso social. O gênero textual reflete todo o processo social envolvido na comunicação que encerra.

Com relação às práticas didático-pedagógicas, o autor supramencionado enfatiza que é necessário considerar a heterogeneidade de textos existentes em nossa sociedade e levar em conta a necessidade de tornar nossos alunos leitores e produtores de textos eficientes. O desafio dos professores está em inventar situações em sala de aula para que os alunos aceitem a apropriação desta diversidade. Essa apropriação não pode estar restringida ao que os livros didáticos trazem, nem ao que proporcionam como atividades.

Assim, recomenda-se que sejam solicitadas atividades em que os alunos leiam textos nos referentes suportes em que foram divulgados. Além de sua carga sociocultural, historicamente

construída, os gêneros textuais servem como instrumento eficaz na socialização do aluno.

Sobre a questão dos gêneros como objeto de ensino, Machado (1998) alerta para a falta de construção de conhecimento científico sobre inúmeros gêneros que se pretendem ensinar na escola, o que pode fazer com que seu ensino fique submetido ao senso comum e à ideologia. Gregolin (1993) já reconhecia isso e dizia que esse risco vai mais além, comentando que a maioria das dificuldades que os alunos têm em produzir e interpretar textos poderia ser resolvida se o professor soubesse como trabalhar com o texto.

A enorme diversidade de gêneros forma a língua e sabemos que gêneros não são entidades fixas, que permanecem estáticos, independentemente do tempo e das mudanças ocorridas na sociedade. Compreendemos que, ao contrário de serem estáticos, há gêneros que desaparecem e outros que nascem, dependendo das necessidades dos falantes que os utilizam.

Costa Val (1994), em relação às condições de produção de texto na sala de aula, sugere que sejam levados em conta os fatores pragmáticos (situacionalidade, intencionalidade e aceitabilidade). Isso é considerável, partindo do pressuposto de que, para entender um texto, faz-se necessário verificar o momento de sua produção, não esquecendo, obviamente, a importância que se deve dispensar ao seu destinatário.

A partir dessa breve discussão sobre as práticas de leitura e escrita, relataremos no próximo tópico alguns recortes que se destacaram durante o desenvolvimento do módulo, oriundos de atividades exitosas junto aos coordenadores do Programa Mais Educação.

Descrevendo a experiência

“Letramento não é um gancho
Em que se pendura cada som enunciado,
Não é treinamento repetitivo
De uma habilidade, nem um martelo
Quebrando blocos de gramática
Letramento é diversão
É leitura à luz de vela
Ou lá fora, à luz do sol
São notícias sobre o presidente,
O tempo, os artistas da TV
E mesmo Mônica e Cebolinha
Nos jornais de Domingo

É uma receita de biscoito,
Uma lista de compras, recados colados na geladeira,
Um bilhete de amor,
Telegramas de parabéns e cartas
De velhos amigos
Viajar para países desconhecidos,
Sem deixar sua cama,
É rir e chorar
Com personagens, heróis e grandes amigos.
É um atlas do mundo,
Sinais de trânsito, caças ao tesouro,
Manuais, instruções, guias,
E orientações em bulas de remédios,
Para que você não fique perdido
Letramento é, sobretudo,
Um mapa do coração do homem,
Um mapa de quem você é,
E de tudo que pode ser.”

Magda Soares

Tendo como ponto de partida a epígrafe desta seção, consideramos que a proposta do módulo “Comunicação, linguagem e

letramento” objetivou trazer para a reflexão as práticas de leitura e escrita que devem ser desenvolvidas nas oficinas do macrocampo do letramento, a partir de uma dinâmica que concentra esforços no sentido de persuadir o aluno nas mais diversas atividades que circundam a produção textual, seja verbal ou não verbal.

A oficina de letramento é uma dentre as diversas oficinas que fazem parte do currículo do programa *Mais Educação*. Essa está alocada no Macrocampo 1 - Acompanhamento Pedagógico - que se refere às atividades pedagógicas propostas para as diferentes áreas do conhecimento a serem desenvolvidas na perspectiva da Educação Integral, visando proporcionar: apoio metodológico, procedimentos e materiais voltados às atividades pedagógicas e lúdicas para o ensino e aprendizagem da matemática, de práticas de leitura e escrita, de História, de Geografia e das Ciências, contextualizados em projetos de trabalho educacional, de acordo com a necessidade e com respeito ao tempo de aprendizado de cada criança, adolescente e jovem.

Com base nos documentos oficiais que regem o programa, um dos objetivos das oficinas de letramento deve ser realizar um trabalho no qual desenvolva [...] “a leitura do mundo através da leitura da palavra escrita. Produção, expressão e interpretação de diversos contextos e discursos culturais, exercitando a prática social da linguagem (escrita e leitura). Conhecer a relação e a integração entre oralidade, escrita e letramento.” (BRASIL, 2008, p. 9).

Nessa direção, os coordenadores do programa Mais Educação participaram de 16h presenciais neste módulo e, assim, puderam realizar atividades que os capacitassem para coordenar formação com os monitores que atuam diretamente com o público-alvo deste

Programa nas escolas. A seguir, descreveremos algumas atividades que nortearam todo o trabalho de execução deste módulo.

Um pé de quê?

Com o intuito de trabalhar a linguagem verbal e não verbal, realizamos uma atividade inicial denominada de “Um pé de quê?”. Tal atividade objetivou, de maneira interativa, a expressividade dos participantes no sentido de utilizar a escrita, o desenho e a apresentação oral do texto produzido. Quando indagados sobre qual pé (que poderia ser: pé árvore, pé metafórico, etc.) poderia ser relacionado ao trabalho deles no que concerne às práticas de linguagem no Programa Mais Educação, bem como o compromisso que cada um estava assumindo frente ao módulo, várias produções significativas foram expostas, como vemos na Figura 1.

Figura 1 –

Momento vivencial da atividade “Um pé de quê”



Fonte: Acervo da pesquisadora

Os participantes relacionaram os pés de acerola, caju, coqueiro, mangueira, jambo, etc. ao compromisso simbolizado pelas raízes, ao trabalho disseminado pelos frutos, dentre outras partes da planta, no que se refere às práticas de incentivo à leitura e à escrita no Módulo “Comunicação, linguagem e letramento”. A socialização dessa atividade deu início ao que estava proposto para o cumprimento das 16h/a de curso. Apresentamos, a seguir, outro momento significativo do módulo, a oficina “A raposa e as uvas”.

A raposa e as uvas

Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser capaz de produzir e atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem. Para Dionísio (2011), todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção dos sentidos dos textos, pois, cada vez mais, se observa a combinação de material visual com a escrita. A autora assevera que imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, mais integrada.

No texto impresso, imagens e escrita colaboram entre si para a transmissão dos significados do texto. Essa associação de linguagens (verbal, imagens) caracteriza o conceito de multimodalidade, entendida como os diferentes modos de representação. Assim, quando produzimos um texto multimodal, reconhecemos que a língua não é o centro da comunicação, pois os gestos e a fala coocorrem, a língua e a imagem trabalham juntas.

Considerando a multimodalidade como princípio norteador de uma das atividades desenvolvidas durante o módulo, descrevemos

a seguir a metodologia da oficina de leitura, produção e reescrita, que teve como texto desencadeador “A raposas e as uvas”:

- a) Discussão de slides sobre as definições de multimodalidade e respectivas contextualizações textuais;
- b) Apresentação do texto “A raposa e as uvas” e discussão sobre aspectos estruturais, linguísticos e pragmáticos acerca do gênero crônica;
- c) Realização de atividade prática: os participantes se organizam em grupos e produzem um outro texto. O ideal é que seja uma crônica baseada no texto da raposa, com mudanças de personagens, até mesmo o enredo, mas que se mantenha a temática;
- d) Incentivo para que a produção desse novo texto seja multimodal (o grupo deve escrever e desenhar a história);
- e) Apresentação, por parte de cada grupo, do texto produzido. Incentiva-se a dramatizar a história, uma vez que a multimodalidade está sendo o aspecto trabalhado e, assim, os produtores dos textos podem trabalhar o texto verbal (leitura e escrita) e o não verbal (a expressividade corporal).

Ilustramos, a seguir, momentos de socialização da atividade.



Figura 2 –

Momento vivencial da atividade “A raposa e as uvas”

Fonte: Acervo da pesquisadora

Durante a apresentação dos grupos, observamos a criatividade em seus textos, o que proporcionou uma reflexão sobre o direcionamento que poderia ser dado aos monitores que atuam diretamente com os alunos desse Programa.

Dando prosseguimento a essa atividade, a 2ª etapa consistiu na reescrita dos textos, descrita na próxima seção.

Reescrevendo o texto

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, dão destaque à atividade de revisão de textos de alunos, ao considerarem-na

[...] um espaço privilegiado de articulação das práticas de leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua [...] conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. [...] espécie de controle de qualidade da produção, necessário desde o planejamento e ao longo do processo de redação e não somente após a finalização do produto (BRASIL, 1997, p. 54-55).

Assim, faz-se oportuno que o trabalho de revisão textual seja direcionado de maneira coletiva, ocasião em que o professor pode desempenhar um importante papel de modelo revisor, colocando boas questões para serem analisadas e dirigindo o olhar dos alunos para os problemas a serem resolvidos.

Nesse aspecto, a mediação do professor só adquire significação se conduz o aluno à reescrita com o objetivo de buscar uma escrita que considere as relações de sentido no texto, além dos aspectos

estruturais, auxiliando assim seus alunos a obterem avanços na superação das dificuldades em relação à produção textual, que oportuniza os discentes a desenvolverem a autonomia necessária para isso e a se assumirem como autores. Para tanto, a prática docente necessariamente deveria pressupor um trabalho de interação e interlocução constante com seus alunos no processo de produção textual.

Seguindo tais parâmetros teórico-metodológicos, uma das atividades realizadas focalizou a reescrita de textos. Para tanto, utilizamos as produções textuais da atividade supramencionada “A raposa e as uvas”.

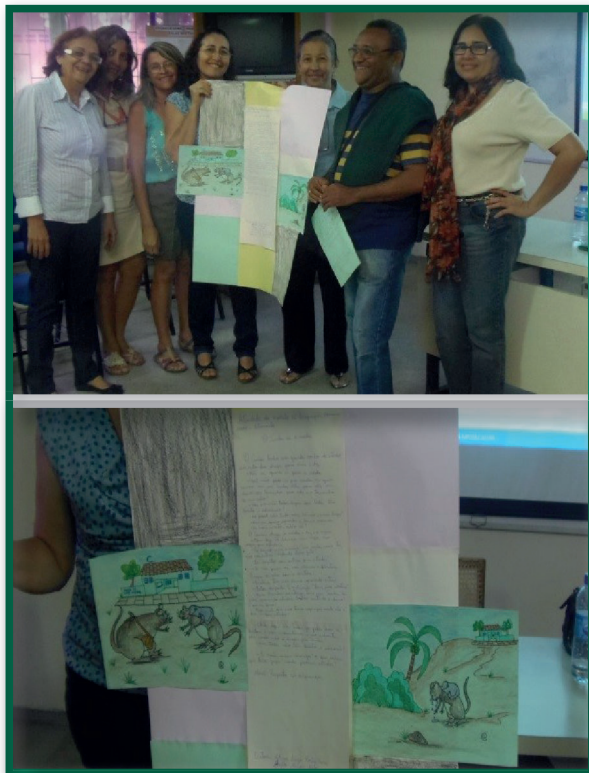
Inicialmente, os textos foram trocados entre os grupos. Por conseguinte, cada grupo realiza a análise linguística apontando sugestões para que o texto melhore, tais como: retirar ou colocar alguma pontuação, correções ortográficas, concordância nominal e verbal, paragrafação, trechos que podem ser substituídos, etc. A análise foi produzida na modalidade escrita por cada grupo na forma do gênero textual bilhete. Anteriormente, solicitamos que cada grupo escolhesse um pseudônimo para a assinatura do bilhete, favorecendo, assim, no momento de socialização, uma maneira carinhosa de se dirigir ao seu interlocutor. Além disso, incentivamos que o bilhete fosse iniciado com saudações carinhosas, elogios ao texto e, na sequência, as sugestões.

Essa atividade teve um destaque muito significativo no trabalho com os gêneros textuais e a análise linguística. Primeiramente, foi trabalhado o gênero crônica e na sequência o gênero bilhete e, ainda mais, os participantes da atividade puderam vivenciar a função social do texto produzido. Reconhecemos também, quão valioso o momento de reescrita que teve a colaboração da visão

do outro no processo. De fato, percebemos a necessidade efetiva de tais atividades para as práticas de leitura e escrita. A seguir, fotografia que ilustra o momento de socialização da atividade.

Figura 3 –

Momento vivencial da atividade “Reescrevendo o texto”



Fonte: Acervo da pesquisadora

Sendo, pois, o professor o principal mediador no momento da escrita e reescrita de um texto, cabe a ele, conforme propõe Antunes (2003, p. 115-116), instruir o aluno a “vivenciar a experiência de: primeiro planejar, depois escrever [...]; e, em seguida, revisar e reformular seu texto conforme cada passo, para deixá-lo na versão definitiva”.

Usar a reescrita como metodologia de ensino proporcionou, portanto, uma sistematização do conteúdo trabalhado, permitindo a percepção, por parte dos cursistas deste módulo, de suas falhas e necessidades de aprendizado, colocando-os como sujeitos ativos na construção dos sentidos dos textos, tornando o estudo em sala de aula mais interessante e instigante.

Considerações finais

Buscamos, neste capítulo, descrever algumas reflexões acerca das práticas de leitura e escrita no contexto do Programa Mais Educação, mais precisamente, a experiência compartilhada junto aos coordenadores do referido Programa. Isso implicou em trazer para a discussão a metodologia de trabalho empreendida no que diz respeito à leitura e à produção de textos de maneira que favoreça a permanência do aluno nas oficinas de letramento.

Assim como o professor da sala de aula, o educador do Mais Educação precisa organizar um contexto didático-pedagógico variado e rico do ponto de vista linguístico junto aos alunos. Para que isso ocorra, é preciso lançar mão da diversidade e criatividade em desenvolver atividades que façam sentido, que estimulem, que sejam prazerosas.

Sobre o trabalho com a produção de textos, Lopes-Rossi (2011) nos lembra que a organização composicional típica do gênero discursivo a ser produzido e as condições que determinam sua produção e circulação são dois níveis de conhecimento básicos ao domínio da escrita de textos para que o aluno saiba onde buscar informações necessárias para sua produção escrita, quais informações selecionar para o seu texto e como organizá-las por escrito.

A referida autora ainda enfatiza a revisão e correção participativa dos textos produzidos pelos alunos, envolvendo o professor, outros colegas da sala e até mesmo outros leitores, o que nos remete às atividades de produção e reescrita de textos realizadas durante a execução do módulo, experiência relatada neste capítulo.

Considerando que práticas leitoras e escritoras perpassam pelo (re)conhecimento dos gêneros textuais ou discursivos, vejamos o que nos diz Marcuschi (2008, p. 39): “[...] quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, e, sim, uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

Em relação à produção das atividades propostas, relacionamos o que Marcuschi (2010) enfatiza na assertiva com a produção do gênero bilhete, visto que objetivou, em uma situação particular, informar ao grupo interlocutor sobre as mudanças sugeridas na revisão do texto.

Acreditamos que as discussões suscitadas contribuem para o acervo de trabalhos existentes sobre a temática do letramento, principalmente, quando envolve a produção escrita. Ademais, experiências motivadoras podem e devem sempre ser conhecidas pelos educadores que se destinam a fazer a diferença no ensino da língua materna.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (Volochínov, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo. Hucitec, 1999.
- BRASIL. *Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 2.
- COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.135-151.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GREGOLIN, M. R. V. *Linguística textual e ensino da língua: construindo a textualidade na escola*. Campinas, SP: Unicamp, 2001.
- LIBERATO, Y.; FULGÊNCIO, L. *É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro*. São Paulo: Contexto, 2007.
- LOPES-ROSSI, M. A. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 69-82.

MACHADO, A. R. Gênero de textos, heterogeneidade textual e questões didáticas. *Revista Abralín*, n. 23, 1998. p. 50-63.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. (Estratégias de ensino; v. 18). p. 19-38.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

A CONSTRUÇÃO DE JOGOS DIGITAIS NA ESCOLA: um relato de experiência na formação de professores do Mais Educação

Glauber Galvão

Thiago Reis da Silva

Jéssica Oliveira

Eduardo Henrique da Silva Aranha



Muito tem se discutido acerca da educação nas últimas décadas e o resultado são algumas políticas públicas e várias ações isoladas não governamentais que tentam reduzir o déficit quantitativo e qualitativo de anos, com avanços acanhados. As salas de aulas, na sua maioria, ainda são as mesmas de cem anos atrás, mesmo com a inserção das novas tecnologias da informação e comunicação, propagadas como solução para os problemas no processo ensino-aprendizagem. É sabido, todavia, que a tecnologia sozinha não soluciona problemas sem a inteligência e o manuseio hábil daqueles que estão diante dos alunos todos os dias, os professores.

Dentre as várias propostas de contribuições para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, a utilização de jogos digitais talvez seja uma das mais inovadoras, e uma das que mais se contrapõe ao modo convencional de trabalhar conteúdos, competências e habilidades em sala de aula, devido a sua natureza de entretenimento

e diversão. Afinal, entretenimento e diversão eram elementos inadmissíveis nas salas de aulas do passado, normalmente encaradas como espaço de seriedade, disciplina e até de certa tensão.

O jogo é um elemento presente nas escolas há algum tempo, mas o jogo digital começa, também, a fazer parte das rotinas dos estudantes, seja em casa ou na escola. Jogo digital ou videogame, ou ainda simplesmente game, como são conhecidos em algumas partes do mundo, é um jogo executado em computador, *tablet*, *smartphone* e consoles dedicados. Sua concepção é de entretenimento, mas é possível utilizar jogos digitais em atividades educacionais com algumas melhorias na aprendizagem.

Segundo Mattar (2010), jogar “desenvolve a capacidade de deduzir regras pela observação e manipular sistemas complexos, características essenciais para o trabalho em ciências”. Nesse sentido, o uso de jogos digitais em Educação é uma das possibilidades para explorar o potencial das crianças desse século, possibilitando a elas aprender enquanto brincam com identidades, assumindo e construindo diferentes personalidades virtuais nos jogos.

Com todos esses aspectos positivos, os jogos digitais têm despertado o interesse da comunidade científica e tornaram-se objetos de pesquisa, como instrumentos de aprendizagem em diversos áreas, como Programação (SCAICO *et. al.*, 2012), Alfabetização (FARIAS *et. al.*, 2013), especialização técnica (CISCO, 2015), dentre outros. Em algumas iniciativas, é sugerido que a própria criação dos jogos seja feita pelos alunos e professores, visando estimular a criatividade e trabalhar temas do currículo escolar.

Neste trabalho, será apresentada uma experiência na formação de professores do ensino básico da rede estadual e municipal de

ensino do Rio Grande do Norte (RN)¹, realizada no contexto do Programa Mais Educação², que teve como objetivo sensibilizar os participantes para a utilização de processos de desenvolvimento de jogos digitais nas escolas de tempo integral, a partir das técnicas do *game design*. Espera-se com essa sensibilização despertar o interesse dos profissionais de educação para que as técnicas sejam repassadas aos alunos, que em última instância serão aqueles a desenvolverem os jogos digitais nas escolas.

Nesse sentido, criar mecanismos de coletar o *feedback* dos participantes e realizar análise dessas impressões foi de fundamental importância para a verificação do atingimento dos objetivos propostos. Foram realizadas nove oficinas com o envolvimento de 229 (duzentos e vinte nove) professores. Além de descrever a realização das oficinas e seus resultados, o estudo avaliou o *feedback* dos participantes no que diz respeito, entre outras coisas, ao nível de satisfação com as atividades, pontos fortes e fracos da temática, a dinâmica e formato das oficinas e o potencial da replicação das oficinas nas escolas.

Isto posto, para efeito de organização, os resultados do estudo são apresentados da seguinte forma: as seções 2 e 3 exploram os conceitos sobre jogo digital, *game design* e o ciclo de desenvolvimento do jogo digital; a seção 4 demonstra como as oficinas foram planejadas e

-
- 1 Curso de Aperfeiçoamento “Educação integral na perspectiva da ampliação do tempo, dos territórios e das oportunidades educacionais (2012-2013)”, promovido pelo Departamento de Educação do Centro de Ensino Superior do Seridó/UFRN em parceria com o Ministério da Educação.
 - 2 O Programa Mais Educação é uma estratégia do Ministério da Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10 do Governo Federal, coordenado no Estado do Rio Grande do Norte pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Tem como objetivo induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular das escolas na perspectiva da educação integral.

executadas; a seção 5 apresenta os resultados das oficinas, e nas subseções os problemas identificados e soluções utilizando os processos do *game design*; a seção 6 detalha e analisa o feedback dos participantes acerca das oficinas e; por fim, na seção 7 são delineadas as considerações finais e apresentam-se as perspectivas de trabalhos futuros.

Jogo digital

Jogo digital ou game refere-se a jogos desenvolvidos com suporte tecnológico eletrônico ou computacional. Evoluíram a partir dos jogos modernos como tabuleiro e cartas, que por sua vez se originaram dos jogos clássicos, como xadrez, dama e gamão. Mas a origem dos jogos surge na idade mais primitiva do homem, quando este não sabia falar e se utilizava do jogo dos gestos e sons para se comunicar (GRAMIGNA, 2007, p. 1).

Seja em computadores, dispositivos móveis ou consoles, os jogos digitais avançam conquistando jogadores em todas as faixas etárias. Dos mais jovens até os mais velhos, o jogo assume um papel importante no divertimento de toda a família.

A concepção dos jogos digitais aborda elementos de entretenimento, elementos pedagógicos e, até, elementos culturais. Contribuem em várias áreas do conhecimento, principalmente quando suportados pelas novas tecnologias, não só com o apoio lúdico, mas também com o apoio computacional e, mais recentemente, com o apoio na concepção de projetos (como por exemplo, administração e educação) através dos princípios que regem o desenvolvimento e o funcionamento dos jogos: a gamificação³.

Os jogos digitais são classificados em gêneros, que reúnem as características comuns dos jogos, como ambiente, apresentação/

3 Aplicação das dinâmicas de jogos e seus elementos a situações cotidianas das áreas do conhecimento.

formato na tela, perspectiva do jogador e estratégias de jogo. Alguns gêneros são mais convenientes em plataformas específicas ou para algumas pessoas ou faixas etárias (NOVAK, 2010, p. 96). Desse modo, através do estudo dos gêneros de jogos, pode-se compreender melhor o seu objetivo e estilo. Villas Boas (2005) apud Lemes (2009) e Novak (2010) realizaram definições de cada gênero dos jogos digitais, são elas:

Quadro 1 - Gêneros de jogos digitais

GÊNERO	DESCRIÇÃO
Adventure	Jogos baseados em histórias, geralmente voltados para solucionar enigmas para seguir seu curso.
Ação	Jogos em tempo real, nos quais o jogador deve responder com velocidade ao que está ocorrendo na tela. A maioria dos games de ação têm o objetivo de destruir rapidamente o inimigo.
RPG	Geralmente o jogador dirige um grupo de personagens em alguma missão, em diversas tramas e cenários.
Estratégia	Gerenciamento de recursos para atingir um determinado objetivo. Esses recursos são geralmente usados para construção de unidades de combate.
Simuladores	Jogos que simulam condições do mundo real, principalmente operações de máquinas complexas, como aviões ou carros.
Esportes	Jogos que representam os esportes “reais” coletivos ou individuais.
Luta	Jogos para dois jogadores onde cada um controla um personagem que usa uma combinação de movimentos e manobras para ataque e defesa contra o oponente.
Casuais	Adaptações dos jogos tradicionais como xadrez, gamão e paciência. Inclui também jogos dos shows de TV.
“God” Games	Também chamados de “softwares toys”, jogos que não possuem um real objetivo, além do passatempo.
Educacionais	Jogos cujo objetivo é ensinar enquanto diverte.
Puzzle	Jogos puramente voltados para o desafio intelectual na solução de problemas.

Game design

O game design é para o jogo digital o que a planta baixa é para a construção de uma casa (SCHUYTEMA, 2011, p. 10). Antes dos tijolos, cimento, areia, telhas e material de acabamento, precisa-se de uma planta baixa para dimensionar a construção de um edifício. Nesse sentido, antes da programação do jogo digital, há uma etapa de fundamental importância composta de processos que definem o novo jogo digital.

O *game design* é o ato de decidir o que um jogo digital deve ser (SCHELL, 2008, p. xii), é o processo de projetar, elaborar regras, criar mecânicas, definir enredos, ou seja, especificar claramente as características de um jogo digital.

Para Schell (2008), o *game design* deve conter soluções para os elementos básicos de um jogo digital, quais sejam: (a) Mecânica, os procedimentos e regras; (b) Narrativa, a sequência dos eventos; (c) Estética, a aparência, sons, “cheiros”, “sabores” e sensações e; (d) Tecnologia, os materiais e interações.

O jogo digital, como artefato resultante de um processo criativo, origina-se a partir de um ciclo de desenvolvimento que compreende três etapas: (1) Pré-produção, na qual o jogo digital é pensado como solução para um problema e o *game design* é engendrado; (2) Produção, na qual ocorre a construção do jogo digital e a campanha de *marketing* para a distribuição do jogo digital e; (3) Pós-produção, na qual são incluídos adicionais ao pacote do jogo digital e avaliações do produto pronto e sua distribuição.

Portanto, o *game design* utiliza as soluções apresentadas na etapa de pré-produção e inicia o processo produtivo com as definições presentes em documentos de design como o *Game Design*

Document (GDD). Esse documento, que pode conter de poucas a inúmeras páginas, orienta as equipes que participam do desenvolvimento do novo jogo digital do início ao fim, como a planta baixa orienta a construção.

Há três documentos que guiam a concepção de um GDD: (i) O Página-Única, com a visão global do jogo; (ii) O dez-páginas, espinha dorsal do jogo e; (iii) O gráfico de ritmo, mapa da estrutura do jogo (ROGERS, 2012, p.83). Em conjunto, contribuem no detalhamento das seções básicas do GDD para a descrição do novo jogo.

Quadro 2 – Seções básicas do *Game Design Document*

SEÇÃO	DESCRIÇÃO
Visão geral do jogo	São detalhados os conceitos abordados no jogo, suas características, gênero, definição do seu público-alvo, o “look and feel” e a definição do escopo do projeto.
Gameplay e Mecânica	A jogabilidade é definida através do fluxo do jogo, progressão, estruturas das tarefas ou desafios e os objetivos a serem alcançados. Na mesma seção, a mecânica do jogo é definida, quando há. A física, movimentação das personagens e de objetos, os objetos, o diagrama do fluxo de telas e a descrição das telas.
Níveis de evolução	Quanto e quais são os níveis de evolução no jogo e como ocorre.
Inteligência artificial	Quando há, são detalhados nessa seção o comportamento da inteligência artificial dos inimigos e dos NPCs (Non-Player Character).
Aspectos técnicos	Definição das plataformas atendidas pelo jogo, a game engine utilizada, características da rede, linguagem de programação e o cronograma do projeto.
Game Art	É uma seção importante e fundamental para o jogo digital, porque detalha os aspectos artísticos que compõem o ambiente do jogo e de seus personagens.

Sendo assim, a atividade mais básica de um *game design* é a definição de um conceito de jogo⁴, que ocorre na fase de pré-produção, e formaliza a sua descrição em um documento conhecido como Página-Única (ROGERS, 2012, p. 84).

Oficinas

Foram realizadas nove oficinas de *game design* (conforme Quadro 3) com um público participante composto por professores do ensino básico de vários municípios do estado do Rio Grande do Norte, que atuam em escolas de tempo integral do programa Mais Educação.

A oficina, intitulada ***Game design – concepções e processos básicos***, apresentou aos participantes os conceitos fundamentais da área, explorando as concepções de jogos digitais e de como desenvolvê-los. Cada uma das nove oficinas teve 4 (quatro) horas de duração, totalizando 36 (trinta e seis) horas de oficinas e 229 (duzentos e vinte nove) participantes.

4 O conceito de jogo é a informação mais básica contida em um *game design*, que concretiza a ideia de solução para um problema e orienta o desenvolvimento de um jogo digital (GALVÃO, 2011).

Quadro 3 – Detalhamento das oficinas realizadas

OFICINAS	CIDADES	PARTICIPANTES
Oficina 1	Mossoró – RN	30
Oficina 2	Natal – RN	34
Oficina 3	Natal – RN	20
Oficina 4	João Câmara – RN	30
Oficina 5	Parnamirim – RN	25
Oficina 6	Santa Cruz – RN	25
Oficina 7	Pau dos Ferros – RN	22
Oficina 8	Assú – RN	23
Oficina 9	Caicó – RN	20
Total de participantes		229

Método de concepção

O método utilizado para a concepção das oficinas adotou as seguintes fases:

- **Levantamento bibliográfico:** realizar um levantamento bibliográfico, contemplando os processos de desenvolvimento de jogos digitais e a sua aplicação prática no ambiente escolar;
- **Planejamento e preparação das oficinas:** preparar os recursos didáticos a serem utilizados em aulas expositivas e as atividades a serem realizadas na prática, considerando: (i) tempo de quatro horas destinado às oficinas; e (ii) desconhecimento do assunto por parte da maioria dos professores participantes;

- **Aplicação das oficinas:** executar as oficinas em laboratório de informática durante um único dia, com carga horária de quatro horas de duração. Os participantes serão instruídos sobre conceitos e abordagens de *game design*, bem como o passo a passo do processo de criação de um conceito de jogo. Em seguida, será disponibilizado para os participantes, papel, cartolina, pincel, lápis e tesoura, para que proponham um conceito de jogo documentado em um Página-Única utilizando o processo de *game design* como resposta a um problema apresentado pelo instrutor;
- **Seminário de resultados:** os participantes, organizados em grupos, após aplicarem o processo do *game design* para definir um conceito de jogo, deverão demonstrar a sua solução documentada por meio de apresentação oral em um seminário; e
- **Questionário e Análise de avaliação da oficina:** ao final de cada oficina serão aplicados questionários de avaliação da oficina com os participantes. Os resultados obtidos serão planilhados e analisados.

Execução da oficina

As oficinas foram conduzidas por um professor que apresentou o conteúdo e explicou as atividades a serem realizadas. Durante a execução das atividades, dois instrutores deram apoio aos participantes, esclarecendo as dúvidas e orientando na execução dos processos do *game design*.

As atividades ocorreram em três momentos: (i) teoria; (ii) prática e; (iii) seminário. No primeiro momento, foram apresentadas as

concepções e conceitos fundamentais da área de jogos, especialmente de jogos digitais e dos processos do *game design*, bem como a sua relação com práticas inovadoras aplicadas à educação. Na segunda etapa, os participantes, organizados em grupos, passaram a desenvolver o processo do *game design* para problematização e busca de soluções, visando a definição de um conceito de jogo com fim educativo. O resultado dessa etapa foi a elaboração de um documento Página-Única com o detalhamento do conceito de um jogo. Na terceira e última etapa, os grupos apresentaram o resultado do seu processo em um seminário.

As oficinas seguiram a seguinte dinâmica:

- **Introdução aos jogos digitais e ao seu processo de criação:** foi apresentado o propósito da oficina e os conceitos relacionados a jogos digitais e seu processo de desenvolvimento com atenção ao *game design* e seus processos;
- **Orientações para a definição de um conceito de jogo utilizando os processos do *game design*:** foi apresentado um passo a passo do processo criativo do conceito de jogo dentro do *game design*. O passo a passo aplicado foi: (i) Formulação do problema; (ii) Compreensão do problema; (iii) Sessão de *brainstorming* para definição de soluções; (iv) Descrição da melhor solução; (v) Refino da melhor solução; (vi) Elaboração do GDD (Game Design Document) através do Página-Única;
- **Prática para os professores:** a partir das orientações da fase anterior, foi solicitado aos participantes que criassem um conceito de jogo a partir da compreensão de um problema e em seguida apresentassem a sua solução em um

seminário. Após as apresentações, os participantes votaram nas melhores soluções; e

- **Avaliação dos resultados:** ao final das oficinas foi distribuído um questionário entre os participantes, com o objetivo de verificar os resultados e as opiniões dos participantes sobre as oficinas. Esses resultados e análises estão descritos na próxima seção.

O Quadro 4 detalha as atividades realizadas e o tempo utilizado para cada uma delas.

Quadro 4 – Cronograma das atividades da oficina

TEMPO DA ATIVIDADE	AÇÕES
50 minutos	<ul style="list-style-type: none">• Conceitos;• Jogos Digitais;• Jogos na educação;• <i>Game design</i>.
40 minutos	Problematização: Formulando e compreendendo o problema.
25 minutos	Sessão de <i>Brainstorming</i> .
20 minutos	Solução: Escolha da melhor ideia, detalhamento e refinamento.
20 minutos	Elaboração do documento de <i>game design</i> com o detalhamento do conceito de jogo escolhido em Página-Única.
50 minutos	Apresentação das propostas de <i>game design</i> .

Resultados

A oficina possibilitou aos participantes conhecerem noções básicas sobre jogos digitais e o seu processo de criação, além de refletirem sobre a viabilidade do seu uso nas escolas e de como replicar o conhecimento para outros professores e alunos. Em relato, os professores vislumbraram a possibilidade de as atividades desenvolverem nos estudantes habilidades e competências como criatividade, raciocínio lógico, trabalho em equipe, responsabilidade e cooperação, o que pode contribuir no desempenho em outras disciplinas.

Soluções apresentadas utilizando o processo do *game design*

Um problema foi definido pelo instrutor da oficina, para que os participantes apresentassem uma solução utilizando o processo do *game design*. O problema compreendia criar um jogo para adolescentes, que trabalhasse habilidades em componentes curriculares do ensino básico, como português, matemática, história, geografia, entre outros. No Quadro 5, são apresentadas duas das soluções propostas pelos grupos. Estas propostas foram as escolhidas por todos os participantes como as melhores dentre todas apresentadas.

Quadro 5 – Problemas e soluções: o conceito de jogo

TÍTULO: DE OLHO NO LOOK	TÍTULO: DIVIDINDO AS LATITUDES E LONGITUDES
<p>Público-alvo: Estudantes na faixa etária de 14 a 17 anos. Área: Língua portuguesa, tempos verbais. Jogo: As figuras animadas de menino e menina vestidos com várias peças de roupas são exibidas no computador. Jogam meninos contra meninas. Os jogadores, organizados em grupos de meninos e meninas, jogam em turno e cada grupo deve cantar uma música que contenha um verbo no tempo verbal solicitado por meio de sorteio no jogo. O grupo que não conseguir acertar o tempo verbal perde e uma peça de roupa da figura do gênero perdedor é retirada. Do mesmo modo, o grupo que acerta a música com o verbo tem o direito de retirar uma peça de roupa da figura do grupo oponente. Objetivo: Ganha os jogadores que conseguirem retirar todas as peças de roupas da figura (menino ou menina) do adversário até ficar somente a roupa de baixo.</p>	<p>Público-alvo: Estudantes na faixa etária de 10 a 14 anos (5º e 6º anos). Área: Geografia e Matemática Jogo: Dividir a turma em dois grupos. Os jogadores estão perdidos em uma floresta deserta, cada grupo em uma ponta da floresta. Por meio de dicas com latitudes e longitudes, o grupo deverá seguir até um castelo na floresta, onde encontrarão ajuda. Para avançar nas fases do jogo, os grupos precisam resolver alguns cálculos matemáticos utilizando pedrinhas. Ao resolver o cálculo, o grupo tem direito a uma dica sobre o percurso que devem trilhar para chegar ao destino (coordenadas). Objetivo: O grupo deve chegar ao castelo localizado em um determinado ponto da floresta utilizando as coordenadas de latitude e longitude. Será ganhador o grupo que conseguir chegar primeiro ao castelo.</p>

O modo como os participantes analisaram o problema apresentado e o modo criativo como pensaram nas soluções demonstraram que a etapa de definição de conceito de jogo explorou as reminiscências dos professores no tempo de infância, quando criavam brincadeiras e jogos entre amigos. Durante as atividades, percebeu-se uma descontração e muita liberdade para criar. O envolvimento de todos também foi observado, mesmo daqueles mais tímidos.

Avaliação das soluções

As propostas de conceitos de jogos demonstraram o conhecimento dos participantes acerca das características do público-alvo, estudantes adolescentes, e de seus interesses. Desse modo, com o objetivo de avaliar as soluções propostas, foi realizada uma análise das soluções apresentadas levando em consideração a sua viabilidade de desenvolvimento. A finalidade da análise, além de verificar a viabilidade das propostas, também era de verificar se os professores conseguiram assimilar e compreender os conceitos do *game design*.

Nesse sentido, os professores conseguiram compreender o propósito das oficinas, aplicando de forma correta os passos indicados pelo instrutor para pensarem no problema e em como solucioná-lo utilizando os processos do *game design*, com vistas a transformar a proposta em um jogo digital. Foram capazes de criar propostas de soluções viáveis com as novas técnicas aprendidas, que são factíveis de implantação nas escolas onde trabalham.

Conclui-se que as soluções apresentadas trouxeram contribuições importantes sobre como os professores podem intervir no ensino aplicando formas inovadoras que estimulam os alunos a aprenderem. Neste sentido, a experiência mostrou-se valiosa, identificando que a oficina é uma maneira viável de aplicar os processos de desenvolvimento de jogos digitais nas escolas, visto que os professores conseguiram compreender o seu propósito, afirmando que a viabilidade da aplicação das oficinas é possível.

Feedback dos participantes

Para verificar se as atividades foram bem-sucedidas, foram monitorados o comportamento e a aprendizagem dos participantes durante as atividades e ao final das oficinas foi aplicado um questionário de avaliação com doze perguntas. Os participantes avaliaram, entre outras coisas, o seu nível de conhecimento, dificuldades encontradas, interesse pela replicação da oficina em suas escolas e satisfação em relação à oficina. Dos 229 (duzentos e vinte e nove) professores participantes, um total de 181 (cento e oitenta e um) responderam ao questionário. Por se tratar de uma representação de 79,03% dos participantes em todos os municípios, a avaliação foi considerada relevante.

Os resultados foram classificados em cinco grupos: (i) Avaliação inicial, com questões iniciais sobre conhecimento anterior, intenção em replicar o conhecimento e infraestrutura da escola; (ii) Avaliação da satisfação dos participantes com o novo conhecimento; (iii) Avaliação dos pontos fortes e fracos das oficinas na visão dos participantes; (iv) Avaliação do formato e dinâmica das oficinas; e (v) Avaliação da confiança dos participantes em aplicar os novos conhecimentos na sua escola.

Avaliação inicial

Quando questionados sobre o nível de conhecimento sobre *game design*, 86% dos participantes disseram que não tinham conhecimento sobre o tema, além disso, depois da realização da oficina, 94% mencionaram o interesse de aplicar a oficina nas escolas (ver Quadro 6). Quando questionados sobre a estrutura das escolas para a aplicação das oficinas, 80% responderam que

a escola possui estrutura, enquanto outros 20% relataram a falta de estrutura para as oficinas como, por exemplo, laboratórios de computadores com máquinas quebradas e falta de programas para o desenvolvimento de jogos. Entretanto, a oficina de *game design* pode ser utilizada em sala de aula convencional, sem o uso de computadores.

Quadro 6 – Resultado do questionário de avaliação com os participantes

PERGUNTAS	RESPOSTAS	
	SIM (%)	NÃO (%)
Você tem conhecimentos sobre game design?	14%	86%
Você pretende aplicar essa oficina na escola?	94%	6%
Sua escola tem estrutura para executar a oficina?	80%	20%

Mediante as respostas dos participantes, melhorando o nível de conhecimento dos professores acerca do processo de desenvolvimento de jogos digitais, há motivação e infraestrutura para a adoção das práticas nas escolas.

Avaliação da satisfação

Em relação ao nível de satisfação dos participantes com as oficinas, observou-se que a maioria ficou satisfeita com a sua realização (Figura 1): 69% dos participantes relataram estarem satisfeitos com as oficinas, 19% muito satisfeitos, 11% pouco satisfeitos e 1% não satisfeitos. Os 12% de insatisfação foram atribuídos ao pouco tempo das oficinas, como relatam alguns participantes nas avaliações seguintes, que não foi suficiente para suprir o desconhecimento sobre o desenvolvimento de jogos

digitais e conseqüentemente preparar alguns participantes com uma nova técnica.

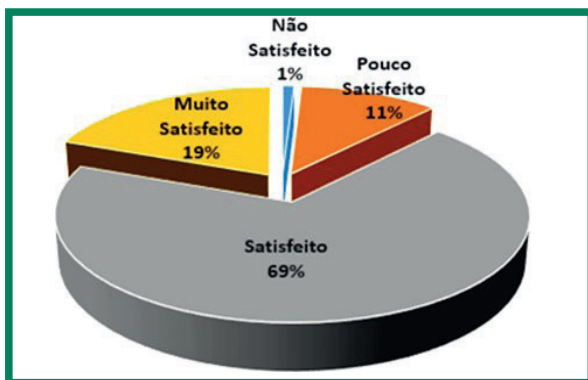
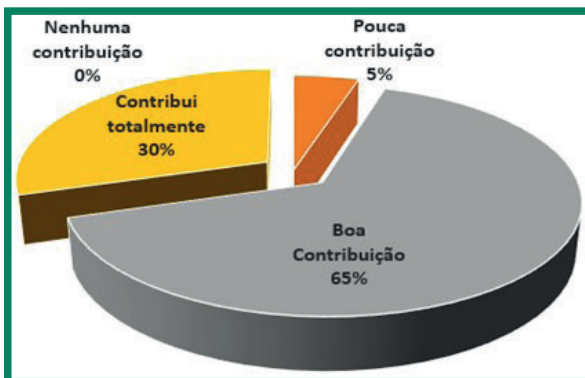


Figura 1 -

Nível de satisfação com a oficina

Em outro questionamento, sobre o nível de contribuição da oficina para a formação dos participantes (Figura 2): 65% dos participantes relataram uma boa contribuição para sua formação, 30% contribuiu totalmente e apenas 5% relataram que foi pouca a contribuição para sua formação. Nenhum participante relatou que a oficina não contribuiu para a sua formação, o que demonstra que a oficina mudou algo em relação ao conhecimento sobre *game design* e jogos digitais. Portanto, mesmo com 12% de insatisfação, todos os participantes informaram que algo do que foi transmitido foi apreendido e contribuiu de alguma forma para a sua formação.

Figura 2 -
Nível de contribuição da oficina



Avaliação dos pontos fortes e fracos

Foram direcionadas duas questões discursivas para que os participantes expressassem sua opinião sobre os pontos fortes e fracos das oficinas. Muitas respostas foram semelhantes no sentido do que queriam dizer, e por esse motivo foram agrupadas. No Quadro 7 são relacionados os grupos de respostas que expressam o mesmo sentido da maioria das respostas dos participantes para os pontos fortes e fracos observados durante as oficinas.

Quadro 7 – Pontos fortes e fracos

PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
<ul style="list-style-type: none"> • A proposta de produção de jogos nas escolas estimula a criatividade; • <i>Game design</i> é uma inovação para as escolas; • Trabalhar com jogos incentiva novas descobertas; • Liberdade para construir nossos próprios jogos; • Cria oficinas com baixo custo para aplicar nas escolas; • Possibilidade de fazer novos jogos de acordo com a realidade e as necessidades dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • O curto período do curso e pouca familiaridade com jogos e com a informática; • A questão do tempo, que fosse disponibilizado mais horas para estudar esse tema; • O tempo dessa oficina deveria ser bem maior devido à dificuldade de conhecimento em informática; • Dificuldade de deslocamento, visto que alguns professores são de outras cidades do interior.

O pouco tempo da oficina, a pouca familiaridade com o planejamento, o desenvolvimento de jogos digitais e com a informática e, ainda, as dificuldades de deslocamentos de alguns participantes para os locais das oficinas, foram os pontos negativos informados. Será necessário estender a carga horária das próximas edições, visto que os participantes têm pouco conhecimento sobre jogos digitais e dos fundamentos de informática.

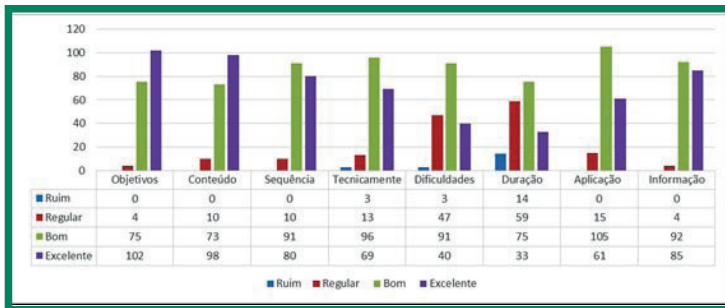
Como ponto positivo, ficou clara a aceitação da ideia de desenvolver jogos digitais nas escolas como uma atividade inovadora que pode melhorar o processo ensino-aprendizagem. No que tange às sugestões, os participantes, em sua maioria, sugeriram uma carga horária maior para a oficina, uma vez que o assunto é estimulante e que eles tinham desconhecimento desse assunto. Um determinado professor respondeu assim: “Que o tempo fosse maior para esta oficina tendo em vista que a mesma é de extrema importância para os alunos, tornando as aulas mais proveitosas”.

Avaliação do formato e dinâmica

Foi também questionado como os participantes avaliaram o formato e a dinâmica das oficinas: (i) Objetivos propostos para a aprendizagem dos participantes após as oficinas; (ii) Conteúdo das atividades; (iii) Sequência das atividades durante as oficinas; (iv) Nível técnico das atividades apresentadas; (v) Grau de dificuldade das atividades; (vi) Duração das atividades; (vii) Método de aplicação das atividades da oficina; e (viii) Informações relevantes distribuídas nas atividades. Os participantes avaliaram em uma escala de Excelente a Ruim. Os resultados da avaliação são apresentados na Figura 3.

Figura 3 –

Avaliação
do formato e
dinâmica das
oficinas



Quanto aos objetivos da oficina ministrada: 62,4% dos participantes classificaram como excelente, 35,8% como bom e 1,8% como regular. Com relação ao conteúdo: 52,3% consideraram excelente, 43,1% como bom e 4,6% como regular. Na avaliação da sequência das oficinas: 42,2% consideraram excelente, 53,2% como bom e 4,6% como regular. Na avaliação do nível técnico das atividades: 42,2% avaliaram como excelente, 49,5% como bom, 7,3% como regular e 1% como ruim. Na avaliação do grau de dificuldade das atividades, 18,3% classificaram como excelente, 53,2% como bom, 27,5% como regular e 1% como ruim. Na avaliação da duração: 12,8% consideraram excelente, 44,0% como bom, 34,9% como regular e 8,3% como ruim.

Com alguns relatos sobre o tempo insuficiente para a oficina, por parte de alguns participantes, era esperado algum percentual de avaliação ruim para o item “duração”. No que se refere ao método de aplicação das atividades: 29,4% consideraram excelente, 62,4% como bom e 8,2% como regular, e por fim, na avaliação das informações relevantes repassadas nas oficinas: 44,0% classificaram como excelente, 54,1% como bom e 1,9% como regular.

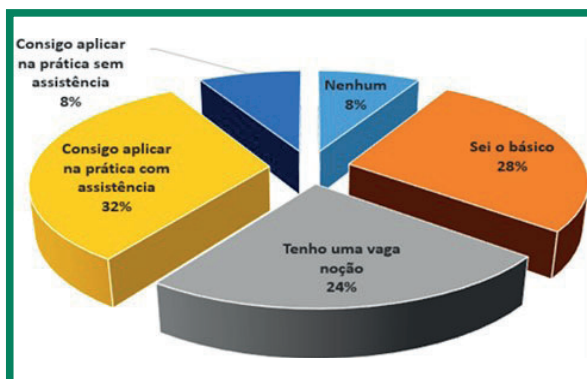
Analisando esses resultados, ficou claro para os pesquisadores a urgente necessidade em aumentar o nível de dificuldade e a duração das atividades das oficinas, pois foram as avaliações que tiveram um percentual expressivo na escala de “regular” e um percentual na escala de “excelente” que não foi similar aos outros itens avaliados.

Avaliação da confiança em replicar

Outro questionamento aplicado aos participantes quis saber qual o seu nível de conhecimento sobre a aplicação dos processos de *game design* em sua escola. Conforme demonstrado na Figura 4, verifica-se que 28% dos participantes responderam que sabiam o básico da aplicação, 32% dos participantes responderam que conseguiriam aplicar esta oficina com assistência de um monitor, 24% responderam que tinham uma vaga noção de como implantar e 8% responderam que conseguiriam aplicar esta oficina sem assistência de um monitor.

Figura 4 –

Nível de conhecimento pessoal após a realização da oficina



Um dado chamou a atenção dos pesquisadores, o fato de 32% dos participantes informar que seu conhecimento sobre a aplicação dos conhecimentos na escola, mesmo depois da oficina, é “nenhum” ou “tenho uma vaga noção”. Diferente do questionamento sobre satisfação, a questão sobre a aplicação do conhecimento aprendido reflete a confiança do participante em replicar o conhecimento para outras pessoas. Como atividade obrigatória do programa Mais Educação, cada participante deverá aplicar a oficina em sua escola com uma turma de alunos, o que estimula o participante a querer segurança na sua implantação. Nesse sentido, uma parcela expressiva de participantes, mesmo satisfeita com as oficinas e concordando com o fato de elas contribuírem de algum modo com a sua formação, não se sente segura em aplicar as técnicas de desenvolvimento de jogos digitais em sua escola, mesmo com apoio técnico.

Considerações finais

O relato presente neste trabalho demonstrou uma experiência de sensibilização de professores e coordenadores do ensino básico da rede pública do estado do Rio Grande do Norte, atuantes no programa Mais Educação do Governo Federal, para a utilização de processos de criação de jogos digitais em escolas de tempo integral, como apoio no processo ensino-aprendizagem.

Foram propostas oficinas nas quais os professores participantes puderam aprender sobre os fundamentos do desenvolvimento de jogos digitais, além de praticar a definição do conceito de jogo utilizando os processos do *game design* e refletir sobre os ganhos e dificuldades para a implantação desses processos nas escolas. Estas oficinas podem ser utilizadas não só para iniciar o trabalho

de preparação dos professores, como também servir de base para ser utilizada pelos próprios professores para realizar o *game design* de jogos digitais com fins educativos junto a seus alunos.

Sobre os ganhos, os professores perceberam que a utilização dos processos de criação de jogos digitais pode estimular o uso da lógica computacional, a organização e colaboração em grupos para o desenvolvimento de projetos, bem como engajar os estudantes em assuntos trabalhados no ensino básico. Essas competências contribuem com o desempenho do aluno de maneira ampla, envolvendo várias áreas do conhecimento.

Este trabalho, apesar de refletir um estudo pontual, evidencia a forte possibilidade de se trabalhar com o desenvolvimento de jogos digitais nas escolas, especialmente nas escolas de tempo integral. Esta pesquisa ainda está em andamento e é conduzida por pesquisadores de ciência da computação na UFRN.

Sobre os aspectos, grau de dificuldade e duração das oficinas, avaliados pelos participantes como passivos de melhorias, cabe ressaltar que as oficinas ocorreram no contexto do programa Mais Educação e, portanto, tem sua carga horária prescrita. Contudo, uma forma de melhorar o tempo das atividades seria otimizar o pouco tempo adequando melhor o grau de dificuldade das atividades aos participantes.

Em trabalhos futuros, pretende-se apoiar os professores das escolas representadas nas oficinas, na aplicação de oficinas de desenvolvimento de jogos digitais. Esse apoio ocorrerá em duas frentes. A primeira, com suporte presencial aos professores no planejamento e execução das oficinas. A segunda, disponibilizando material em formato de videoaulas para a orientação das oficinas.

REFERÊNCIAS

- CISCO. Cisco Learning Network. *Games Arcade*. Disponível em: <<https://learningnetwork.cisco.com/community/connections/games>>. Acesso em 10 abr. 2015.
- FARIAS, E. H.; HOUNSELL, M. S.; BLUME, L. B.; OTT, F. R.; CORDOVIL, F. V. P. “MoviLetrando: Jogo de Movimentos para Alfabetizar Crianças com Down”. In: *XXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE*, Rio de Janeiro, 2013.
- GALVÃO, Glauber. *Um Framework Conceitual para apoiar a instrumentação da Avaliação Formativa da Aprendizagem em Jogos Digitais*. 2013. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.
- GRAMIGNA, Maria Rita. *Jogos de empresa*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- LEMES, D. O. *Games Independentes: fundamentos metodológicos para criação, planejamento e desenvolvimento de Jogos Digitais*, 2009, PUC-SP. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/111563562/Games-Independentes>>.
- MATTAR, J. *Games em Educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Editora Pearson Prentice Hall, 2010.
- NOVAK, Jeannie. *Desenvolvimento de Games*. Tradução Pedro Cesar de Conti. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- ROGERS, Scott. *Level UP: um guia para o design de grande jogos*. Tradução Alan Richard da Luz. São Paulo: Editora Blucher, 2012.
- SCAICO, P.; Lopes, D.; Melo, L. A.; Silva, M. A. A.; Oliveira, A. R. C.; Carvalho Júnior, J. A. “Um jogo para o ensino de programação em Python

baseado na taxonomia de Bloom”. In: *XX Workshop sobre Educação em Computação* - WEI, Curitiba - PR.

SCHELL, J. (2008) “*The Art of Game design: A Book of Lenses*”. Burlington: Elsevier, 2012.

SCHUYTEMA, P. *Design de games: uma abordagem prática*. Tradução Cláudia Mello Belhassof. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E DIREITOS HUMANOS: relato e reflexões em torno de uma experiência formativa exitosa

Rogério de Araújo Lima



Temática transversal que deve perpassar todos os ramos do conhecimento e principalmente da Educação, os direitos humanos apenas recentemente têm recebido a merecida e necessária atenção no contexto das políticas públicas educacionais, a exemplo do papel reservado ao tema no Programa Mais Educação, constituído pelo governo federal através de Portaria Interministerial n. 17/2007 (BRASIL, 2007).

Ora, a busca por uma educação integral e em tempo integral tem como desafio primordial formar pessoas que possam exercer uma cidadania igualmente integral, não uma cidadania pela metade. O alcance de tal objetivo passa necessariamente, segundo especialistas, pela ampliação dos tempos e dos espaços de formação das crianças, adolescentes e jovens, razão pela qual foi eleito como *locus* desse processo, o ambiente escolar, o primeiro, aliás, com o qual os cidadãos (no caso, as crianças, adolescentes e jovens) travam o primeiro contato institucional com o aparelho estatal e, por reflexo, com a sociedade.

Para obter êxito no processo ainda em fase de fomento e experimentação, necessário se faz formar quadros de profissionais da educação aptos a realizarem as ações pedagógicas necessárias para a implantação do Programa nas escolas aderentes.

Isso é o que preceitua o Texto Referência para o Debate Nacional (MOLL, 2009, p. 6), ao enunciar que:

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

É nesse contexto que as universidades brasileiras, atendendo ao apelo do Ministério da Educação, passam a oferecer aos profissionais que se integram às ações do Programa Mais Educação, cursos de formação continuada em Educação Integral. E, dentre estes, o Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Escola de Tempo Integral (parceria MEC/UFRN), que tem como conteúdo de um dos seus módulos o desenvolvimento da temática Direitos Humanos e Educação Integral, cuja experiência passaremos a descrever doravante.

Relato de experiência: a relação possível e necessária entre educação e direitos humanos e a metodologia baseada no tripé “sentir, saber e fazer”

O módulo Direitos Humanos e Educação Integral foi ministrado durante o ano de 2014 em 8 (oito) polos, correspondendo a 9 (nove) turmas, nas seguintes cidades: Assu (turma 1), Caicó (turma 2), João Câmara (turma 3), Mossoró (turma 4), Natal (turmas 5 e 6), Parnamirim (turma 7), Pau dos Ferros (turma 8) e Santa Cruz (turma 9).

O propósito foi discutir, junto aos profissionais da educação inscritos no referido Curso, os seguintes temas, constantes da Ementa do Plano de Ensino transcrita abaixo:

Noção de Direitos Humanos. Aspectos Históricos e Filosóficos. Noção de Educação. Relação entre Educação e Direitos Humanos. Teses Equivocadas acerca dos Direitos Humanos: crítica. A Construção dos Direitos Humanos: aspectos históricos, sociológicos e psicológicos. Declarando os Direitos Humanos: importância das declarações de direitos. Direitos Humanos no Ambiente Escolar: visão interdisciplinar. Direitos Humanos e Inclusão. Direitos Humanos e Diversidade. Metodologias de Abordagem na Educação em Direitos Humanos. Papel do Professor na Promoção dos Direitos Humanos. Direitos Humanos na Educação Integral. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Como se observa, tratava-se de conteúdo abrangente e multifacetado, razão pela qual o seguinte desafio estava posto: por onde

começar, uma vez que no Brasil a temática dos Direitos Humanos tem sido reduzida a questão mais afeta a uma abordagem policial e menos política, humanitária e educacional?

Nesse sentido, antes mesmo da socialização do módulo, procurou-se a Coordenação do Curso para que fosse traçado o perfil médio do profissional a ser alcançado pelo Módulo V. Entendendo que esse perfil não se limitava apenas aos professores, técnicos e demais profissionais da educação, mas também a todos quantos iriam ter contato direto ou indireto com o tema nas escolas, a exemplo dos monitores e dos alunos inscritos no Programa Mais Educação.

Assim, com o apoio da Coordenação, realizamos minuciosa pesquisa bibliográfica, da qual resultou o arcabouço teórico que entendemos mais adequado para desenvolver o sensível tema dos Direitos Humanos *para e na* educação integral. Desse referencial teórico, foram as seguintes obras testadas e aprovadas para a introdução do debate em torno dos direitos humanos:

- Documentário “História dos Direitos Humanos”, produzido pela United for the Human Rights, 2014;
- Livro “A invenção dos Direitos Humanos: uma história”, de Lynn Hunt, 2009;
- Capítulo de livro intitulado “Três Teses Equivocadas sobre Direitos Humanos”, de Oscar Vieira Vilhena, 1990;

Destacamos tais obras porque, com base nelas, se deu o desenrolar da metodologia de trabalho que de agora em diante passaremos a descrever resumidamente.

Partindo-se do pressuposto de que a maioria dos brasileiros associa, por variadas razões, os direitos humanos a “direitos de bandidos”, resolvemos não correr o risco inicial de perguntar sem uma dada contextualização o que os profissionais inscritos no curso entendiam como sendo direitos humanos.

Assim, iniciamos os encontros de cada turma com uma rápida apresentação do professor e do Plano de Curso, projetando logo em seguida o breve documentário História dos Direitos Humanos (2014), no qual se faz uma reflexão sobre o desenvolvimento histórico da concepção dos direitos humanos no mundo, com destaque para o fato de que Direitos Humanos é direito de todos, é universal, é inalienável, e que se fundamenta na solidariedade.

Foi neste momento que aplicamos o primeiro aspecto da metodologia que estamos chamando de “sentir, saber e fazer”. Isso se deu porque acreditamos que os direitos humanos são, antes de tudo, sentidos, vividos, experimentados por todos nós. E isso fica muito evidente no documentário mencionado anteriormente.

Ato contínuo, agora sim, mais seguro de que não correríamos o risco de obter a resposta por parte dos profissionais da educação de que “direitos humanos é direito de bandidos”, partimos para a fundamentação do que seria o “sentir” os direitos humanos. Neste momento, utilizamo-nos das ideias de Lynn Hunt, historiadora cultural que vê na cultura, na empatia, a chave para se descobrir se possuímos ou não a “sensação” do que vem a ser o termo: Direitos Humanos.

A provocação, neste sentido, se iniciou por meio de uma citação do livro, na qual a autora preceitua de forma lapidar que “[...] um direito humano está em questão quando nos sentimos horrorizados pela sua violação” (HUNT, 2009, p. 25).

Fazendo um paralelo com as violações vistas no documentário, passamos a discutir que direitos humanos têm a ver com empatia, com colocar-se no lugar do (a) outro (a), porquanto “Todo mundo teria direitos somente se todo mundo pudesse ser visto, de um modo essencial, como semelhante” (*Idem*, p. 26).

É óbvio que o debate não foi sempre tão tranquilo, uma vez que houve quem defendesse ainda a ideia de que certas categorias de pessoas não mereciam tratamento igual ao que deve ser reservado a um “cidadão de bem”.

Dado esse novo desafio, em alguns encontros passamos a discutir a própria noção do que viria a ser “cidadão de bem” e “bandido”, por exemplos, chegando-se à conclusão de que os termos são igualmente vagos e que são conceitos construídos para excluir certas categorias ou setores da sociedade, tanto do exercício de determinados direitos quanto da observância de alguns deveres.

Os dois contextos acima descritos deram ensejo a um dos textos que reputamos dos mais apropriados para introduzir a difícil discussão acerca dos direitos humanos, que é o artigo de Oscar Vieira Vilhena, intitulado “Três Teses Equivocadas sobre Direitos Humanos” (VILHENA, 2001).

Neste resumido, porém profundo ensaio, o autor desnuda a maneira como no Brasil se encara a questão dos direitos humanos, que é normalmente visto como “direitos de bandido”, “direitos que atrapalha o trabalho da polícia” e “direitos que fere a soberania nacional”.

A ideia foi, claro, desmistificar esses equivocados postulados acerca dos direitos humanos, deixando evidente que direitos humanos não é e também não se resume a quaisquer desses enunciados.

Nesse sentido, reforçamos a ideia de que Direitos Humanos é, na verdade, “direitos de todas as pessoas”, e que os “bandidos” e “cidadãos de bem”, se assim desejarem chamar, também são objeto e estão sob o alcance dos direitos humanos porque simplesmente também são pessoas.

Como se percebe, ao “sentimento” acerca dos direitos humanos associamos o “saber” que se tem e que se deve ter sobre ele, o que fizemos por meio da apresentação das ideias de renomados estudiosos do tema.

Logo após, propusemos o desafio de, com base nas leituras e discussões anteriores, pensarmos estratégias de “como fazer” os direitos humanos acontecerem na escola junto ao nosso público-alvo, que se trata de pessoas ainda em formação (crianças, adolescentes e jovens). Para tanto, apresentamos algumas sugestões presentes nas bibliografias recomendadas e sugerimos que cada profissional presente à capacitação socializasse estratégias com base em ações já realizadas ou ainda a serem efetuadas nas escolas aderentes ao Programa Mais Educação.

A operacionalização da proposta se deu por meio da entrega aos participantes, de um formulário a ser preenchido com uma ou mais sugestões a serem desenvolvidas pelo (a) monitor (a) junto aos estudantes do Programa Mais Educação sobre a temática dos direitos humanos.

De tal ação resultaram inúmeras ideias, em boa parte inédita, que certamente serão fruto de outro trabalho, porque a sua transcrição não seria possível no contexto desse breve relato. Mas vale a pena adiantar as áreas em que as ações foram ou seriam desenvolvidas nas escolas: teatro, música, poesia, produção de vídeo, produção de áudio, confecção de cartilhas, rodas de conversa, cordéis, debates,

visitas, intervenções junto a órgãos públicos, fotografia, horta comunitária, recortes de jornais, júri simulado, jogos interativos, dinâmicas, aula de campo, palestra, criação de jogos, oficinas e pesquisas, dentre outras.

Finalmente, a conclusão dos trabalhos, por parte do professor formador, se deu com a exposição “Miniaturas de Instrumentos de Tortura”, momento aberto ao público externo em que os participantes tiravam dúvidas acerca das violações de direitos ocorridas por meio da tortura, aplicando a teoria desenvolvida durante todos os momentos do encontro.

Como responsabilidade dos participantes do Curso, a tarefa reservada pós-formação foi a de introduzir no portfólio de cada um as estratégias socializadas em sala de aula com vistas a formar um banco de dados de intervenções da temática dos Direitos Humanos no contexto do Programa Mais Educação.

Considerações finais

Iniciamos este tópico justificando o adjetivo “exitosa” constante no título deste relato, ao atribuímos à experiência acima descrita o caráter de bem-sucedida. Assim, nos valeremos deste contexto para tecer as observações finais.

Primeiro, foi exitosa a experiência porque às lições trazidas acerca dos direitos humanos pelo professor formador se somaram todas as contribuições dos participantes, quer seja concordando, quer seja discordando dos posicionamentos defendidos no decorrer do Curso.

Segundo, foi exitosa a experiência relatada porque se verificou, *in loco*, que não é recomendável, no contexto em que o tema direitos

humanos é abordado no Brasil, iniciar qualquer conversa acerca de tais direitos perguntando o seu significado, sob pena de ouvir que se trata de “direitos de bandido”, “direitos que atrapalha o trabalho da polícia” ou que “fere a soberania nacional”.

Terceiro, foi ainda exitosa a intervenção porque se chegou à conclusão de que a temática dos direitos humanos não poderia ser abordada nas escolas sem a utilização de ferramentas pedagógicas, tais como as citadas no texto deste trabalho, a exemplo de recortes de jornais, cartilhas, rodas de conversa, cordéis, debates, atividades de campo, fotografia etc.

Foi, por fim, exitosa a intervenção porque se criou entre os participantes um laço fraterno, empático, no contexto do qual se convencionou que a percepção acerca dos direitos humanos passa primeiramente pela percepção do outro, do diferente, e que é preciso, sim, se horrorizar com a violação do direito alheio, independentemente de quem seja essa terceira pessoa.

Imaginamos, com isso, ter preenchido pelo menos, em parte, a lacuna ainda existente acerca dos direitos humanos entre os educadores.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno. Brasília: MEC, 2007.
- HISTÓRIA dos direitos humanos. *Produção*: United for the Human Rights. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uCnIKEOtbfC>>. Acesso em: 7 fev. 2014.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E DIREITOS HUMANOS

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC, SECAD, 2009. (Série Mais Educação).

VILHENA, Oscar Vieira (Org.). Três teses equivocadas sobre direitos humanos. In: CONSÓRCIO UNIVERSITÁRIO PELOS DIREITOS HUMANOS. *Manual de mídia e direitos humanos*. São Paulo: Fundação Friedrich Eberto Stiftung, 2001.

ROBÓTICA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

João Vilhete Viegas d'Abreu

Maria de Fátima Garcia



Este capítulo discute a ideia de se incorporar a Robótica Educacional (RE) no contexto de educação integral para uma escola de tempo integral. Documentos como Texto Referência para o Debate Nacional (Série Mais Educação, 2009) e os seus Macrocampos, (Acompanhamento Pedagógico, Educação Ambiental, Esporte e Lazer Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza, Educação Econômica) e o Guia, de Tecnologias Educacionais (MEC, 2011/12) alertam, de alguma forma, para a importância de se discutir a ideia de se incorporar a Robótica Educacional (RE) no contexto de educação integral para uma escola de tempo integral. Portanto, concepções e práticas da educação integral buscam, desde o início de século XX, a ampliação da jornada escolar com vistas a reestruturar escola para responder aos desafios do seu tempo histórico (Série Mais Educação, 2009).

A educação integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico; formação de seus

agentes infraestrutura e meio para sua implantação; variáveis como **tempo** com referência à ampliação da jornada escolar, e **espaço**, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Sob esta ótica que tem como base a perspectiva de universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem em escola pública, os aspectos relacionados ao uso da RE que serão tratados ao longo deste capítulo podem ser aplicados de maneira mais aprimorada na medida em que **tempo e espaço**, também deixam de ser preocupantes. Com a educação integral abre-se a possibilidade de se trabalhar conceitos de forma mais sistematizada.

Neste sentido, com base e experiências, de pelo menos duas décadas, em desenvolvimento de projetos e de pesquisas na área de robótica e tecnologia educacional, buscamos neste capítulo contribuir com uma reflexão sobre as possibilidades de se desenvolver atividades de RE no contexto de educação integral para uma escola de tempo integral. Conforme aponta o Texto Referência para o Debate Nacional (Série Mais Educação, 2009), a educação integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, praticada em uma escola de tempo integral, que propicia vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global. Nessas novas oportunidades de aprendizagem, certamente, podem se incluir a utilização da Robótica Educacional (RE) que é uma área de conhecimento que possibilita o desenvolvimento de atividades interdisciplinares que possibilitam situações de ensino e aprendizagem de conceitos científicos.

Reforçamos o fato de que o desenvolvimento de atividades de RE também necessita de tempo e espaço ampliado para que se possa desenvolver um aprendizado de qualidade. Isso está

condizente também com um dos propósitos do Guia, de Tecnologias Educacionais do MEC (2011/12) que define a RE como uma “disciplina” que tem por objetivo implementar nas instituições educacionais que oferecem Educação Básica nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, um programa inovador de aprendizagem.

Nesse contexto, em sintonia com os macrocampos, entendemos inovar como sendo a construção de conhecimentos a partir da utilização da robótica integrada ao currículo em um ambiente interdisciplinar no qual o tempo e o espaço para o desenvolvimento das atividades têm que ser ampliados. Por exemplo, para criar um dispositivo robótico que correlaciona os macrocampos de Cultura e Artes, e Cultura Digital, temos: Cultura, no que diz respeito à história da robótica, os seus princípios e a questão tecnológica inerente a esta área de conhecimento. Artes, no processo de construção do robô e de sua performance para realização de tarefas. Cultura Digital, no que diz respeito ao processo de comandar eletronicamente o robô utilizando tecnologia digital para automação e controle. Isto consiste em trabalhar no sentido de que a RE auxilie no processo preconizado de se organizar o currículo a partir de um eixo comum.

O capítulo está assim organizado: na seção 1 buscou-se contextualizar a importância de utilização da RE no âmbito da ideia de educação integral em escola de tempo integral. A seção 2 apresenta a Robótica Educacional. Na seção 3, discute, a partir de exemplo prático, como implantar a RE em uma escola. A seção 4 apresenta um exemplo de atividade RE desenvolvida por alunos de Ensino Médio. A seção 5 articula macrocampos com Robótica Educacional. Na seção 6, trazemos as considerações finais do capítulo. A seguir, apresenta-se a Robótica Educacional.

Robótica educacional

Robótica Educacional (RE) muitas vezes também denominada de robótica pedagógica pode ser definida como a área do conhecimento que utiliza os conceitos de Física, Matemática, Química, Biologia das Engenharias Mecânica, Elétrica/Eletrônica e Mecatrônica e demais Ciências no processo de concepção, construção, automação e controle de dispositivos robóticos com propósitos educacionais. A Robótica Educacional tem como seu principal objetivo propiciar um ambiente interdisciplinar lúdico e interativo no qual é possível desenvolver situações que possibilitam, de forma diferenciada, o aprendizado de conceitos científicos. A RE pode também ser entendida como uma ferramenta mediadora da transposição didática dos conceitos científicos para os saberes escolarizados (DALL'ASTA; BRANDÃO, 2004), (LOPES; MACEDO, 2011).

Desenvolvimento de atividades em um ambiente de Robótica Educacional envolve, pelo menos, atividades como: Concepção e *Design* do dispositivo robótico, Implementação e Construção deste dispositivo e, finalmente, a sua Automação e Controle. Embora na dinâmica do processo de desenvolvimento essas atividades não aconteçam na forma de uma sequência cronológica, vale salientar que não devam ser ignoradas porque é por meio dessas que se torna possível um trabalho sistematizado que pode levar a construção de conhecimento.

A seguir, uma breve descrição de cada uma das atividades.

- **Concepção e *Design* do dispositivo robótico:** discussão e troca de ideias sobre o desenvolvimento de um robô, nesta oportunidade, com base na proposta da tarefa a ser

executada, o grupo discute e decide sobre que tipo de robô deve ser desenvolvido;

- **Implementação e Construção:** montagem do robô, implementação do sistema mecânico do dispositivo robótico, por exemplo, um carro, um elevador, um androide, sistema semafórico, etc.
- **Automação e Controle:** elaboração de programas para automação e controle do robô. Desenvolvimento de programas em uma determinada linguagem de programação que, ao ser executada, possibilita com que o robô execute uma determinada tarefa. Por exemplo, permitir com que um robô androide entre e saia de um labirinto.

Portanto, aqui a RE é entendida como uma atividade de construção de conhecimento que pode, pelo menos, possibilitar o desenvolvimento das seguintes inteligências: Corporal sinestésica e musical; Lógico-matemática; Linguística; Espacial; Intrapessoal e Interpessoal. Além disso, a Robótica Educacional é uma atividade que propicia criar situações de ensino e aprendizagem interdisciplinar que possibilitam entender outras culturas, outros modos de compreender a realidade. Ou seja, do ponto de vista científico-tecnológico, entender os princípios básicos de funcionamento de muitas tecnologias que fazem parte no nosso dia a dia.

Em um ambiente de Robótica Educacional espera-se que tanto o professor quanto os alunos tenham condições de desenvolver um trabalho mais amplo que perpassa a sala de aula e vá além dos limites de uma única disciplina. Neste ambiente o professor deve ser **autônomo**: preparado para diagnosticar problemas de seus alunos e necessidades do seu contexto; **competente**: com sólida “cultura” geral que lhe possibilite uma prática interdisciplinar e

contextualizada; **reflexivo/crítico**: apto a exercer a docência e realizar atividades de investigação; **sensível**: que desenvolve a sua própria sensibilidade e capacidade de convivência, conquistando espaço junto com o aluno, numa relação de reciprocidade e cooperação que provoque mudanças mútuas, nele próprio e no aluno; e **comprometido**: com as transformações sociais e políticas, com o projeto político-pedagógico assumido com e pela escola.

É com base nestas ideias que a Robótica Educacional tem sido desenvolvida, desde 1987, no NIED buscando sempre outro caminho, a partir da realidade da escola, e com base no currículo desta, produzir conhecimentos científicos que auxiliem o aprendizado de conceitos que na maioria das vezes são somente anunciados e nunca trabalhados de forma contextualizada. Na seção 3, a seguir, será apresentado um exemplo prático, sobre como implantar a RE em uma escola.

Como implantar a robótica educacional em uma escola integrante do Projeto um Computador por Aluno (UCA)

Nesta seção abordamos sinteticamente a questão de uso da Robótica Educacional que se deu no contexto do projeto Um Computador por Aluno (UCA) desenvolvido, entre 2011 e 2014, na escola municipal Elza Maria Pellegrini de Aguiar, em Campinas –SP, integrante do UCA.

Para uma escola desenvolver atividades de RE é preciso criar as condições para que isso ocorra. Basicamente isso implica, primeiro, na formação de professores para desenvolver esta atividade. Segundo, na criação de um espaço na escola no qual

esta atividade pode ser desenvolvida. Terceiro, na aquisição de material, Kits de montar, componentes eletroeletrônicos, aquisição de software específico da área de Robótica Educacional, dentre outros insumos. Todas as três condições denotam-se necessárias, porém não suficientes, pois, sempre existirá algo mais a ser implementado. Entretanto, como partimos do pressuposto de que a RE será desenvolvida na sala de aula integrada ao currículo, vale ressaltar que o processo de formação de professores, se constitui em uma ação importantíssima e indispensável.

No contexto do projeto de Robótica Educacional desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED/UNICAMP), na escola Elza, esse processo iniciou-se com a realização de palestras para alunos, professores e a direção escolar. Em seguida foram ministradas Oficinas Piloto para alunos e professores interessados em trabalhar com a Robótica Educacional. Essas Oficinas que tinham, em média, uma duração de 30 horas, possibilitaram o aprendizado dos conceitos e princípios básicos para desenvolvimento de projetos de robótica do ponto de vista de hardware, software e construção de dispositivos robóticos com propósito educacional.

Terminadas as Oficinas Piloto os professores iniciaram o desenvolvimento de atividades com seus alunos. Nesta fase, os professores foram assessorados pelos pesquisadores da Universidade. Processo que se deu por meio de reuniões de trabalho de pesquisadores da universidade com os professores na escola e discussões à distância utilizando recursos de internet. Terminada esta fase passou-se a etapa de consolidação da Robótica Educacional na escola na qual o professor e a direção escolar passaram a desenvolver ações com vistas à sustentabilidade do projeto e implantação robótica no currículo. Isto é, o desenvolvimento de ações que permitiram

com que a escola passe a realizar autonomamente atividades de robótica sem a presença de pesquisadores da Universidade. A seguir, uma breve descrição sobre o uso desta prática integrada ao currículo de uma turma de 5º ano.

Robótica no currículo: ensinando e aprendendo com o laptop UCA

No contexto do projeto desenvolvido na escola Elza, na disciplina de Ciências o planejamento abordava o tema Corpo Humano. Para a introdução do conteúdo de robótica foram formuladas duas questões para levantar os conhecimentos prévios dos alunos: “O que é robô? O que é robótica?”. Segundo a aluna ME *“Robótica é a construção de robôs, mas, além disso, é a tecnologia que está se espalhando em todo lugar”*. Esse contexto associado ao uso do *Laptop* educacional UCA na escola, evidenciou-se adequado para se realizar o trabalho com robótica nessa turma, que passou então a desenvolver essa atividade no formato de oficinas.

Essas oficinas aconteciam semanalmente num período de 02 h/a durante nas quais, sob a orientação de pesquisadores da Universidade, os alunos de 5º ano e a professora participavam de atividades de concepção, construção e controle de robôs via *Laptop*. A turma era de 30 alunos distribuídos em grupos de aproximadamente 06 alunos, para que todos pudessem participar de todas as etapas do trabalho com a robótica, como mostra a Figura 1.

Com o Kit de robótica, os alunos tinham a oportunidade de explorar, olhar, manusear e conhecer as peças que utilizariam para montar os robôs. Em uma das oficinas de Robótica Educacional, a sugestão para a criação dos robôs era que estes tivessem uma

aplicabilidade social. Ao final cada grupo apresentou o robô que criou e explicou a sua aplicabilidade.

Para Piaget (1972), as funções essenciais da inteligência consistem em compreender e inventar, em outras palavras, construir estruturas estruturando o real. A experiência física definida por Piaget como essencial na formação da inteligência consiste em agir sobre os objetos e descobrir as propriedades por abstração, partindo dos próprios objetos. Nas oficinas isso foi observado.

Figura 1 -

**Alunos desenvolvendo
trabalho coletivo**



Durante as oficinas, o foco era a relação da robótica com o currículo proposto para o ano com base nos eixos temáticos. Naquele ano, os eixos eram: ética, cidadania e meio ambiente, com os quais foram trabalhados os seguintes conteúdos:

- a) Língua Portuguesa: diversos gêneros textuais, ortografia, produção de texto e oralidade;
- b) Matemática: cálculos, problemas, sistema de numeração decimal, comparação (maior, menor e igual), lógica;
- c) Ciências: ser humano, qualidade de vida, sustentabilidade, reutilização de materiais, alterações na natureza, coleta seletiva;
- d) História e Geografia: conhecer projetos de robótica de outros países e da Unicamp, organização espacial, função social dos robôs, presente, passado e futuro;
- e) Artes: exploração do SCRATCH.

As oficinas propiciaram o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar com base no currículo de 5º ano. Além disso, evidenciaram o estímulo de outras competências, habilidades e valores como: criatividade, responsabilidade, interesse, cooperação, diálogo, trabalho em grupo, respeito, autonomia, capacidade de resolver problemas, entre outros atributos que caracterizam uma aprendizagem que não se baseia somente na absorção de informações (MAISONNETTE, 2006, p. 1).

Ao acompanhar as oficinas ficou evidente que a robótica é um meio facilitador da aprendizagem, que acontece por meio da investigação, é desafiador, prazeroso, sugere planejamento, levantamento de problemas e hipóteses. Neste sentido, sem perceber os alunos fizeram Ciência e usaram métodos científicos, podendo assim construir

conhecimento de uma forma mais rápida e eficaz. A professora, por sua vez, pode desenvolver os conteúdos curriculares integrados com o contexto social historicamente situado e culturalmente determinado (VEIGA, 1999). Neste processo de investigação a função do professor é de mediador, levando os grupos a refletirem sobre os trabalhos realizados e também sobre a socialização destes. As oficinas de robótica foram totalmente integradas com o projeto da sala, tudo que acontecia nas oficinas estava conectado com o cotidiano do projeto da sala, de forma interdisciplinar. Ao final de uma aula de robótica cada grupo apresentava o seu trabalho realizado. Juntos alunos e professores participavam de discussões e acatavam sugestões para melhorias de seus robôs. Além disso, a professora solicitava, de cada grupo um relatório sobre a experiência do dia para que fosse realizada, por ela, a avaliação do aprendizado.

Exemplos de atividades robótica educacional desenvolvidas por alunos de ensino médio

Nesta seção serão apresentados dois projetos de Robótica Educacional desenvolvidos por alunos de Ensino Médio, do Programa de Iniciação Científica Junior da Unicamp. PIBIC-EM. O PIBIC-EM é um programa do CNPq que tem por objetivo fortalecer o processo de disseminação das informações e conhecimentos científicos e tecnológicos básicos e, desenvolver atitudes, habilidades e valores necessários à educação científica e tecnológica dos estudantes.

No contexto da Unicamp, mais especificamente no NIED, os alunos de ensino médio deste programa desenvolvem no núcleo, no período contrário de suas aulas na rede estadual de ensino de Campinas, atividades de Robótica Educacional. Duas vezes por semana esses alunos veem para o NIED e, junto aos seus orientadores

e monitores, desenvolvem projetos na área de robótica, numa abordagem interdisciplinar que contribui com a sua formação no ensino médio. Esses alunos recebem, durante um ano, uma bolsa do CNPq e a eles são atribuídos um perfil de pesquisador júnior, com Currículo Lattes e obrigações de apresentar e aprovar relatórios parcial e final de suas pesquisas. Podemos caracterizar as atividades desenvolvidas por esses alunos como uma ação de educação integral em escola de tempo integral em função da ampliação do tempo da jornada escolar, realizada nos territórios da Unicamp.

A seguir, serão apresentados os projetos Carro Autoguiado e Semáforo Interativo desenvolvido pelos alunos.

Projeto do Carro Autoguiado

Com base na ideia de desenvolver atividades em um ambiente de Robótica Educacional, que envolve concepção, implementação, construção, automação e controle de dispositivos robóticos, o projeto do carro autoguiado foi idealizado com o objetivo de ser um carro cuja principal funcionalidade fosse desviar de obstáculos ao se deslocar.

O carro possuía dois sensores de proximidade (sensor direito e sensor esquerdo) na sua parte dianteira que permitia detectar obstáculos. Ou seja, quando em deslocamento para frente, ao se aproximar de algum obstáculo, o carro para por 01 segundo, realiza uma marcha ré, por 01 segundo, em seguida, dependendo de qual sensor captou o obstáculo, vira para a direita ou esquerda e continua o seu percurso.

No processo de montagem do carro, como representado nas Figuras 2 a 7, foram utilizadas peças do kit PETe. Foram utilizados dois sensores de proximidade e dois motores, além de rodas e estruturas metálicas para montagem de chassis.

Figura 2 –

Rodas



Figura 3 –

Motores



Figura 4 –

Porcas, parafusos e peças metálicas para montagem



Figura 5 –

Sensor de proximidade



Figura 6 –

Módulo de Controle do Kit PETe

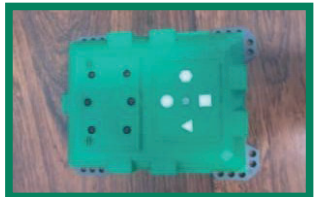


Figura 7 –

Carro construído



Programação do Carro Autoguiado

A programação do Carro Autoguiado foi elaborada no ambiente de programação Legal Alfa 2012, comercializado pela empresa PNCA Robótica e Eletrônica Ltda. Este software foi utilizado no denominado Nível2, que possibilita o controle de sensores. Os eventos programados para a automação do carro estão mostrados nas Figuras 8 a 10.

Figura 8 – Evento Principal

Principal	Evento S1	Evento S2	Evento S3	Evento S4	Evento S5	Evento S6	Evento S7	Evento S8
<pre> 1 Por Favor 2 Frente Sempre # Instalar motores em ME e MD 3 Obrigado </pre>								

Figura 9 – Evento S1

Principal	Evento S1	Evento S2	Evento S3	Evento S4	Evento S5	Evento S6	Evento S7	Evento S8
<pre> 1 Ré 1 s # Instalar motores em ME e MD 2 Giro Direita 1 s # Instalar motores em ME e MD </pre>								

Figura 10 – Evento S5

Principal	Evento S1	Evento S2	Evento S3	Evento S4	Evento S5	Evento S6	Evento S7	Evento S8
<pre> 1 Ré 1 s # Instalar motores em ME e MD 2 Giro Esquerda 1 s # Instalar motores em ME e MD </pre>								

Na programação foram usados três eventos. O Evento Principal, mostrado na Figura 08, possibilita com que o carro desloque para frente. O Evento da Figura 09 possibilita que este desloque para trás e gire durante 01 segundo no sentido horário. O Evento da Figura 10 possibilita que o carro se desloque para trás e gire durante 01 segundo no sentido anti-horário. De posse destes três eventos foi possível controlar o Carro Autoguiado conforme previsto.

Vale destacar que o software LEGAL Alfa e o material utilizado na construção do carro são da empresa PETe – Planejamento em Educação Tecnológica, um dos Kits recomendadas pelo Guia de Tecnologia Educacional do MEC para desenvolvimento de Projeto de Alfabetização Tecnológica no uso da robótica no ensino médio.

Projeto Semáforo Interativo

Diferentemente do projeto anterior no qual se utilizou o kit PETe para desenvolver atividades de Robótica Educacional, o projeto de Semáforo Interativo foi implementado outro tipo de Kit. O material utilizado foi da empresa Dual System Produtos e Serviços Ltda, numa versão denominada de Kit para Educação Tecnológica e Robótica. Portanto, outra possibilidade de se trabalhar com a robótica na escola, desta vez, utilizando como ambiente de programação uma plataforma denominada Ardublock. Este projeto consistiu em construir dois sistemas semaforicos. Um que sinaliza aos veículos (Figura 11), e outro que sinaliza aos pedestres (Figura 12). Os dois sistemas funcionam de maneira conjugada, porém, em tempos diferentes, tendo em vista que pedestres e veículos não podem ter a mesma indicação, pois acarretaria em um possível acidente. Ou seja, no instante em que veículos têm a indicação de passagem livre, pedestres aguardam à sua travessia,

e vice-versa. Os veículos têm a passagem livre até o momento em que o botão para os pedestres seja acionado para detectar sua presença. Assim que o pedestre aperta o botão, para atravessar, desde que a travessia dos veículos tenha ultrapassado 05 segundos, o sinal verde para os carros mudará instantaneamente para o sinal amarelo e depois vermelho, fazendo com que os pedestres tenham sua travessia liberada.

Além disso, no sistema, existe um botão destinado aos pedestres que os auxiliam quanto à otimização, do tempo de espera para a travessia, visto que ao apertar o botão, sua passagem é liberada na mesma hora. Este botão tem também o intuito de liberar a passagem dos veículos quando não há pedestres, impedindo paradas em vão que acarretam em condições ruins de trânsito.

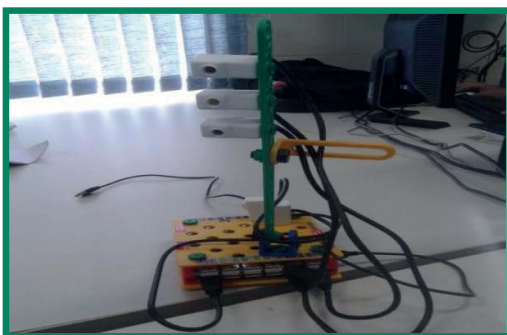


Figura 11 –

Semáforo (vista dos veículos)

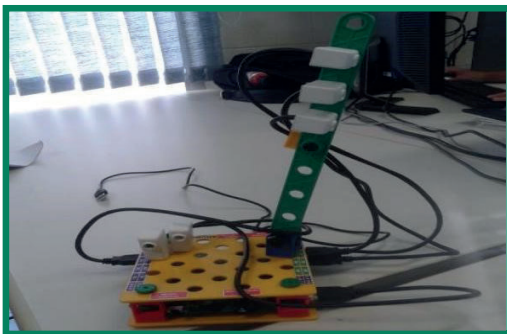


Figura 12 –

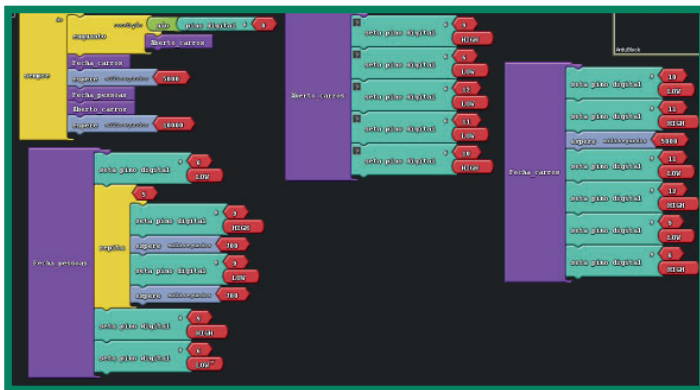
Semáforo (vista dos pedestres)

Automação do semáforo interativo

Com base na descrição acima, o semáforo interativo foi automatizado com o ambiente de programação da plataforma Ardublock. A plataforma Ardublock é um aplicativo gratuito que pode ser baixado na internet. Esta ferramenta é baseada na tecnologia de programação por blocos funcionais, algo similar a programação Scratch, na qual a metáfora de programar consiste em montar um “quebra-cabeça”. A esta plataforma são adicionados ferramentas de software de Arduino que é uma placa de hardware para desenvolvimento de projetos de robótica. No ambiente de programação da plataforma Ardublock os blocos são divididos em categorias que possibilitam acionar motores, sensores, lâmpadas dentre outros componentes inerentes ao funcionamento automatizado de um robô.

A Figura 13 representa a programação do semáforo interativo elaborada na plataforma Ardublock.

**Figura 13 –
Programação
do Semáforo
Interativo**



O projeto semáforo interativo propiciou aos alunos vivenciarem um problema do cotidiano, que é a locomoção em um meio urbano no qual circulam pessoas e veículos compartilhando o mesmo espaço. Isso contribuiu para a compreensão da importância da robótica como ferramenta auxiliar para a reflexão e aquisição de habilidades para solução de problemas metropolitanos reais de trânsito.

Do ponto de vista educacional os dois projetos apresentados nesta seção, tanto o de um carro autoguiado, uma máquina socialmente importante utilizada por todos, quanto o de semáforo inteligente, podem se correlacionar com alguns macrocampos, como: Acompanhamento Pedagógico, Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Uso de Mídias. Na seção 5 apresentamos uma reflexão sobre como isso pode ser articulado.

Articulação macrocampos e robótica educacional

Retomando a discussão do início deste capítulo, a Robótica Educacional tem como objetivo o aprendizado de ciências de forma lúdica e dessa maneira despertar o interesse dos alunos nas áreas tecnológicas evoluindo. Desenvolver atividades em um ambiente de Robótica Educacional envolve: concepção, implementação, construção, automação e controle de dispositivos robóticos. Na perspectiva de educação integral este processo torna-se mais efetivo uma vez que os alunos terão mais tempo para testar hipóteses, experimentar e avaliar suas construções.

Neste contexto, um ganho maior, em termos de aprendizagem, se dá enquanto os alunos constroem e programam os robôs. Enquanto isso, de forma desafiadora, os alunos adquirem a habilidade de resolução de problemas. É o ambiente no qual conhecimento

de diversas áreas do saber são articulados e combinados para auxiliar na resolução de um determinado problema. Atividades de Robótica Educacional na maioria das vezes ultrapassam o tempo convencional de um período de aula.

Neste sentido, a educação integral em escola de tempo integral é muito bem-vinda porque, certamente, os alunos e professores terão mais tempo para desenvolver suas atividades; tempo para pensar interdisciplinarmente na solução de um determinado problema; tempo para trabalhar de forma colaborativa; tempo para consultar diferentes bibliografias; tempo para realizar buscas na internet sobre a questão em estudo; tempo para consultar *online* especialistas sobre o problema em estudo; tempo para realização de registros em áudio e vídeo; tempo para elaboração de relatórios; enfim, tempo para se envolver em situações efetivas de aprendizagem.

O espaço no qual tudo isso se dá pode ser a escola ou outros territórios desde que seja preservado o objetivo maior a ser alcançado que é o aprendizado. Por exemplo, os projetos dos alunos do ensino médio, discutidos na seção 4, foram desenvolvidos na Unicamp, portanto, a construção de conhecimentos se deu em um outro território, fora da escola estadual daqueles alunos.

Ao estabelecer um paralelo entre os 10 Macrocampos, (Acompanhamento Pedagógico, Educação Ambiental, Esporte e Lazer Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza, Educação Econômica) e o trabalho desenvolvido pelos alunos de 5º ano nas oficinas de robótica, descrito na seção 3, o trabalho desenvolvido pelos alunos do ensino médio, na seção 4, observamos que todos esses trabalhos guardam uma correlação com os macrocampos.

Conforme apontado na Série Mais Educação, vale ressaltar a importância dos macrocampos como forma de ampliação do cenário educativo e, portanto, das oportunidades formativas oferecidas pelas escolas. No nosso caso pelas escolas municipal e estadual com as quais interagimos.

Nesse contexto, criar um dispositivo robótico propiciou correlacionar os macrocampos de Cultura e Artes, e Cultura Digital. Cultura, no que diz respeito à história da robótica, os seus princípios e a questão tecnológica inerente a esta área de conhecimento. Artes, no processo de construção do robô e de sua performance para realização de tarefas. Cultura Digital, no que diz respeito ao processo de programar e comandar eletronicamente o robô utilizando tecnologia digital para automação e controle. Além disso, entendemos ser possível ampliar os macrocampos acrescentando outro específico de Robótica Educacional.

Para terminar, acreditamos que a RE, de forma lúdica, cria situações de aprendizagens que levam os alunos a adquirirem conhecimentos científicos condizentes com o que preconiza o MEC, isto é, construir um currículo integrado em torno do eixo trabalho-ciência-tecnologia-cultura e com foco nas áreas de conhecimento capaz de atribuir novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas aos jovens estudantes, ressignificar os saberes e experiências.

Considerações finais

Ao longo deste capítulo discutimos sobre a possibilidade de se tornar mais abrangente a utilização da RE no contexto de educação integral em escola de tempo integral.

Na seção 1 buscou-se compreender a importância dessa ideia no contexto de uma educação que possui algumas peculiaridades: projeto pedagógico e formação de seus agentes infraestrutura e meio para sua implantação; tempo para ampliação da jornada escolar; espaço, dentro ou fora da escola. Peculiaridades estas que concluímos ser adequadas para se trabalhar a RE com possibilidades de os alunos aprenderem conceitos científicos de forma mais sistematizada. A seção 2 apresentou a conceituação da Robótica Educacional e os requisitos básicos para se desenvolver atividades nesta área, sublinhando o fato de que a RE pode também ser entendida como uma ferramenta mediadora da transposição didática dos conceitos científicos para os saberes escolarizados, assunto que discutiremos oportunamente em outros textos.

Na seção 3 apresentamos um exemplo prático, do processo de implantação da RE em uma escola integrante do projeto Um Computador por Aluno (UCA) em Campinas –SP. Processo esse que envolveu formação de professores e desenvolvimento de atividades de RE com alunos do 5º ano do ensino fundamental. Concluímos, portanto, que as oficinas propiciaram o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar com base no currículo de 5º ano e evidenciaram o estímulo de outras competências, habilidades e valores como: criatividade, responsabilidade, interesse, cooperação, diálogo, trabalho em grupo, respeito, autonomia, capacidade de resolver problemas, entre outros atributos.

A seção 4 apresentou um exemplo de atividade RE desenvolvida por alunos de Ensino Médio do Programa de Iniciação Científica Junior da Unicamp. PIBIC-EM apontando, do ponto de vista educacional, como os dois projetos desenvolvidos estão correlacionados com alguns macrocampos. A seção 5 articulou os Macrocampos com Robótica Educacional ressaltando que a educação integral

em escola de tempo integral é muito bem-vinda porque os alunos e professores terão mais tempo para desenvolver suas atividades; tempo e trabalhar interdisciplinarmente. Sublinhou a importância dos macrocampos como forma de ampliação do cenário educativo e, portanto, das oportunidades formativas oferecidas para as escolas e da RE de criar situações de aprendizagens que levam os alunos a adquirirem conhecimentos científicos condizentes com o que preconiza o MEC.

Para finalizar, vale destacar que a Robótica Educacional tem se tornado uma realidade e se incorporando às práticas dos professores em escolas de ensino fundamental e médio. Mesmo que não se tenha ainda alcançado a universalização de tal prática, no entanto, ela não pode mais ser considerada uma novidade.

REFERÊNCIAS

- LOPES, A. C., MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez. Apoio: FAPERJ, 95-96, 2011.
- DALL’ASTA, R. J.; BRANDÃO, E. J. R. A Transposição didática em Softwares educacionais, *Revista Linhas*, v.5, n. 2, ISSN 1984-7238, 2004.
- GUIA, de Tecnologia Educacionais do MEC, Organização COGE-TEC, ISBN 978.85.7783.078-7 Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília 2011, 196p.
- MAISONNETTE, R. *A utilização dos recursos informatizados a partir de uma relação inventiva com a máquina: a robótica educativa*. Curitiba: Programa de Informática na Educação – PROINFO, 2002.
- PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 1972.

SÉRIE MAIS EDUCAÇÃO, *Educação Integral*: Texto Referência para o Debate Nacional Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, ISBN: 978. 85. 60731.74-9, Brasília, 2009.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.

Sites consultados

<<http://www.cnpq.br/web/guest/pibic-ensino-medio>>

<www.pnca.com.br>

<<http://blog.ardublock.com>>

<<http://www.arduino.cc/>>

<<http://scratch.mit.edu/>>

PARTE 2

A green chalkboard with white text, framed by a grey border. The text is written in a white, hand-drawn font.

TRAJETÓRIAS DE COMITÊS
— TERRITORIAIS EM
EDUCAÇÃO INTEGRAL

COMITÊ TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO RN: **espaço de articulação de saberes, atores e experiências educacionais**

Nazineide Brito
Suenyra Nóbrega Soares
Andrea Rossely Bezerra



Nas últimas décadas, uma das grandes novidades no cenário educacional brasileiro se apresenta associado ao retorno da perspectiva de uma educação integral para as escolas públicas brasileiras. Referendados pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e ainda pela Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação – Lei n. 9.396/96 (BRASIL, 1996), diferentes experiências de ações e programas patrocinadas por governos municipais e estaduais de caráter progressista e popular, têm protagonizado um exercício de construção de redes institucionais em favor de um projeto de educação que contemple a ampliação da jornada escolar e a reorganização curricular de forma a favorecer a educação integral.

No âmbito mais específico da agenda federal, o Programa Mais Educação (PME), criado através da Portaria Interministerial n.

17/2007 (BRASIL, 2007), desde 2008 se apresenta como uma estratégia de indução aos sistemas municipais e estaduais de ensino, no sentido de provocar a ampliação da jornada escolar e a reorganização curricular nas escolas, de forma que contemplem uma diversidade de atividades socioculturais, esportivas e educacionais, ampliando as oportunidades dos educandos de serem contemplados com uma educação integral.

No entanto, o desafio não se apresenta de forma fácil, necessitando, pois, do engajamento político das entidades governamentais e não governamentais, que, integradas em ações coletivas de base, se constituam como agentes ativos dessa empreitada. Nessa perspectiva, a necessidade do desenvolvimento de ações pautadas numa articulação intersetorial se torna imperativa para o seu sucesso.

Para Junqueira, Inocosa e Komatsu (1997), a intersetorialidade pode ser entendida como uma “articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações, com o objetivo de alcançar resultados integrados em situações complexas, visando um efeito sinérgico no desenvolvimento social” (p. 24). Compreende-se então que, como forma de gestão pública, possibilita a participação de diferentes instâncias da sociedade civil organizada que, de forma participativa e integrada, investem na busca de estratégias para solucionar os problemas situados nos seus respectivos territórios. Nesse contexto, os comitês territoriais de educação integral têm se apresentado como um importante parceiro no apoio às diferentes ações governamentais relacionadas à construção da política pública de educação integral no país.

Segundo o Manual de Operacionalização do Programa Mais Educação (BRASIL, 2014), o comitê se apresenta como um órgão consultivo, propositivo e indutor das políticas de educação integral,

assumindo um lugar de articulação entre instituições parceiras das escolas, que nesse espaço democratizam os processos de avaliação na medida em que traz para as discussões diferentes atores sociais relacionados às mais diversas instâncias como, educação, cultura, assistência social, esporte, meio ambiente, profissionais da educação, organizações não governamentais, voluntários, alunos, pais e a própria comunidade. Juntos, esses diferentes órgãos colegiados, deverão discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento dos programas federais, estaduais e municipais, como também, propor políticas públicas que irão favorecer a sociedade na qual estão inseridos.

Neste capítulo, em particular, será focalizado o processo de constituição do Comitê Territorial de Educação Integral do Rio Grande do Norte (2013-2015) como um espaço de articulação de saberes, atores e experiências as quais têm contribuído para o enfrentamento do desafio de materializar a pauta da educação integral no referido estado.

O Comitê Territorial de Educação Integral do RN

O Comitê Territorial de Educação Integral constitui-se como um órgão colegiado que congrega representantes de diferentes entidades, na busca de fomentar a articulação das políticas públicas educacionais, no território de Rio Grande do Norte. Para isso, adota o **regime aberto de participação** a toda instituição, organização e pessoas voltadas para a promoção da Educação Pública sob os princípios da Educação Integral. Pois, para a construção do seu trabalho, o Comitê acredita ser importante a participação da comunidade escolar e da sociedade preocupada com a educação.

Primeiros passos da caminhada

Atendendo a uma demanda pela necessidade de se congregarem e fortalecer as ações desenvolvidas nos programas governamentais que favorecessem a consolidação de uma política pública de educação integral para as escolas brasileiras, e ainda sob a orientação do próprio MEC, uma equipe de professores da UFRN, envolvidos com a formação continuada em educação integral, assumiu o protagonismo em provocar a criação de um comitê territorial no RN. Com esse intuito, no primeiro semestre de 2013, foram realizadas duas reuniões com agentes sociais das diferentes secretarias municipais e estaduais de educação, da própria universidade e das instituições da sociedade civil, as quais contaram também com a presença de representantes do MEC no sentido de apoiar a iniciativa. No entanto, apesar dos esforços empreendidos, o comitê não se constituiu naquele momento.

Na continuidade, percebendo a necessidade de revigorar o debate para a criação do comitê, a equipe resolveu novamente investir na referida pauta. Assim, na programação do Seminário de Encerramento do *Curso de Aperfeiçoamento em Educação Integral numa perspectiva de ampliação do tempo, dos territórios e das oportunidades educacionais (2012-2013)*, promovido pelo Departamento de Educação do Centro Superior do Seridó/UFRN, foi inserida uma Mesa Temática sobre “O papel dos Comitês Territoriais na construção de uma política pública de educação Integral”, a qual foi prestigiada por representantes de várias secretarias municipais de educação do estado.

A realização dessa mesa temática foi fundamental para se encontrar o norte da caminhada em prol da criação do Comitê do RN. Entusiasmada com a exposição do funcionamento do Comitê de

Políticas Públicas de Pernambuco, uma equipe de 03 (três) professores, constituída por representantes da UFRN, da Secretaria Estadual de Educação e da Secretaria Municipal de Educação de Natal, se deslocou para a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), em Recife-PE, sede do referido Comitê, onde participaram de duas reuniões – uma ampliada e outra da sua coordenação colegiada. Essa participação *in loco* deixou aflorar ideias mais claras acerca do que esperar e do como conduzir um comitê.

E, em Natal, ampliando o número de colaboradores, realizou-se uma reunião na UFRN para organizar a estratégia de convocação e realização da primeira reunião ampliada do comitê, a qual simbolizaria o momento de sua criação. Esta se realizou no dia 18.11.2013, no Auditório do Centro Municipal de Referência em Educação “Aluísio Alves” – CEMURE, na cidade de Natal-RN, tendo contado com a presença de 124 (cento e vinte e quatro) participantes dos quais, 90 (noventa) eram coordenadores municipais do PME e os demais, além de alguns Secretários Municipais de Educação e gestores de escolas, representantes da União dos Dirigentes Municipais de Educação/UNDIME-RN, UFRN e do Programa Escola Aberta, que se apresentaram como parceiros do PME no RN.

Nesta reunião foram focalizados aspectos conceituais e históricos relacionados à perspectiva de Educação Integral no cenário educacional brasileiro e, na sequência, a importância dos Comitês para a implantação de uma política pública de educação integral. Nesse sentido, abordaram-se questões relativas à estrutura e atribuições do Comitê, ficando definida uma organização a partir da distribuição territorial por 04 (quatro) polos (Caicó, Mossoró,

Natal e Pau dos Ferros)¹, constituído pelos Coordenadores do PME dos municípios circunvizinhos e representantes de entidades parceiras do PME. Com relação à gestão do Comitê, discutiu-se e aprovou uma Coordenação Colegiada composta por representantes da UFRN, da UNDIME, da Secretaria Estadual de Educação, do Programa Relação Escola-Comunidade e ainda dos representantes dos respectivos polos. Tal Coordenação deveria ser escolhida bianualmente e por aclamação nas suas reuniões ampliadas.

Além disso, definiu-se que as reuniões ampliadas, pensadas para serem realizadas de forma itinerantes e bimestralmente, deveriam contemplar pautas de caráter técnico e formativo, dando apoio às ações em prol do desenvolvimento dos programas federais em execução nas escolas, especialmente os que se integram à pauta da educação integral. Teriam como participantes, além dos membros que o constitui, os secretários municipais de educação, técnicos, gestores, professores, coordenadores, monitores do PME e outros agentes sociais que poderiam ser convidados pelos próprios membros do comitê, especialmente, do município que sedia a reunião.

Principais ações e atividades

No percurso desses 03 (três) anos, o Comitê tem desenvolvido diferentes ações mobilizando diferentes atores e contribuindo, assim, para a consolidação de uma política pública de educação integral no estado do RN. Dessas ações, a realização das reuniões ampliadas e a organização de eventos em articulação com a UFRN e ainda promovidos em apoio às ações dos Ministérios da Educação, da Cultura e do Esporte, merecem ser destacadas, especialmente,

1 Atualmente são 05 (cinco) polos: Caicó, Guamaré, Mossoró, Natal e Pau dos Ferros.

pela sua relevância no sentido de protagonizar alguns resultados efetivos os quais passaremos a descrever:

Articulação entre instituições parceiras do PME no estado

Como resultado do seu trabalho articulador, o Comitê vem gerenciando oportunidades valiosas para a construção de uma interlocução mais efetiva entre agentes sociais de diferentes esferas governamentais (municipais, estaduais e federais), facilitando uma ação conjunta para o desenvolvimento das ações relacionadas à dinâmica de funcionamento dos programas sociais e educacionais e assim fortalecendo a pauta da educação integral no interior dos municípios participantes no RN.

Nessa direção, registramos diferentes ações articuladas entre professores da UFRN, gestores da UNDIME-RN, professores, técnicos e dirigentes da Secretaria Estadual de Educação-RN e das Secretarias Municipais de Educação, agentes dos Pontos de Cultura, Fundação José Augusto, dentre outros parceiros.

Dentre as principais ações, podemos mencionar: a construção de uma rede de apoio para funcionamento de Cursos de Extensão, dentre eles, o Curso para Monitores de Esportes da Escola, realizados durante os anos de 2013 e 2014, do qual nos determos mais adiante neste texto. Essa aproximação de interlocutores tem promovido uma maior visibilidade do trabalho do Comitê, fortalecendo a pauta da educação integral no nosso Estado.

Formação em educação integral

Como forma de garantir seu papel formativo junto aos atores integrantes dos programas federais já mencionados, especialmente do PME, nas agendas das reuniões ampliadas do Comitê, foram inseridos momentos de estudos e debates acerca de temas relacionados à perspectiva da educação integral, como por exemplos, “Aspectos conceituais, políticos e sociais da educação integral no Brasil”, “Currículo Integrado” e “Educação Étnico-Racial”, entre outros, os quais tiveram a colaboração de professores pesquisadores da UFRN das respectivas áreas de conhecimento.

Orientações operacionais e financeiras dos programas

Durante as reuniões ampliadas, diversificados são os momentos nos quais se apresentam e discutem documentos e publicações oficiais orientadores dos programas (Manuais Operacionais do PME, Resoluções, Portarias, dentre outras) atualizando e tirando dúvidas, especialmente quanto ao gerenciamento da execução financeira e administrativa do PME.

Em alguns desses momentos, contamos com a presença de assessores dos Ministérios da Educação, especialmente técnicos e assessores integrantes das equipes da Diretoria de Currículo e Educação Integral (DICEI) e do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Estabelecimento de relações com os Ministérios do Esporte e da Cultura

Uma das ações consideradas de extrema relevância para o desenvolvimento da pauta da educação integral no Estado se apresentou no apoio da Coordenação Colegiada do Comitê na organização e mobilização dos polos para a realização de cursos e eventos de diferentes Ministérios, que teve como um dos seus resultados mais visíveis o estabelecimento de um canal de relações entre os sistemas de ensino públicos (estadual e municipal) e os Ministérios dos Esportes e da Cultura, ampliando a pauta da educação integral.

Inicialmente, focalizando o estabelecimento de relações com o Ministério dos Esportes, no período de 2014-2015, o Comitê passou a desenvolver uma ação de articulação e de colaboração na organização dos **Cursos de Extensão para Monitores de Esportes da Escola**, mobilizando os seus interlocutores nos municípios dos seus diferentes polos. Nesta ação, foram realizados 13 (treze) cursos, sendo 05 (cinco) em 2014, e 08 (oito) em 2015.

Para a realização desses cursos, integrantes da Coordenação do Comitê, num trabalho integrado com a UNDIME-RN e as Diretorias Regionais de Educação (DIREDs), articulou reuniões com representantes dos municípios envolvidos em cada polo para definição de data e local de realização dos Cursos, distribuição das responsabilidades quanto à infraestrutura e alimentação dos monitores participantes, bem como viabilização da aquisição de alguns materiais a serem utilizados durante os respectivos cursos.

A realização desses cursos proporcionou uma oportunidade ímpar para inserir de forma mais fundamentada e orientada a discussão acerca da importância da prática esportiva na formação

integral do sujeito, inclusive, abrindo espaço para se pensar essa prática de forma integrada às demais áreas e ainda a relacionando com as questões de direito e de cidadania, aspectos importantes a serem focalizados nas escolas.

E respondendo a uma solicitação da Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural (SEFAC), do Ministério da Cultura, a Coordenação Colegiada do Comitê também ajudou a organizar e articular uma Roda de Conversa com representantes de escolas integrantes do Programa Mais Cultura nas Escolas (PMCE), com vista ao monitoramento das atividades do referido programa. O evento foi realizado no dia 14.08.2014, no Auditório do Centro de Educação da UFRN, *Campus* Central, Natal-RN, e contou com a participação de 114 participantes, dentre eles, coordenadores do PMCE, gestores de escolas, parceiros da iniciativa cultural e estudantes de 15 (quinze) escolas públicas do Estado (incluindo municipais e estaduais).

Essa ação inaugurou uma inserção mais efetiva da pauta da cultura nas atividades do Comitê, que na época alimentou uma relação de cooperação e diálogo com a equipe da SEFAC e com representantes de pontos de cultura do Estado, como por exemplo, da Conexão Felipe Camarão, representada pela Profa. Vera Santana que, inclusive, passou a fazer parte integrante da Coordenação Colegiada do Comitê.

Socialização das experiências do Programa Mais Educação

O Comitê também se apresentou como um rico espaço de diálogo e trocas de experiências sobre o PME entre os participantes, seja quando inseridas formalmente nas pautas das reuniões ampliadas

e dos encontros, seja quando realizadas de maneira informais, nos momentos livres das referidas reuniões. Essas socializações têm permitido um espaço de partilhamento de angústias e de dúvidas, mas também de afetos, de alegrias e de sonhos, o que muito favorece a construção de uma rede de aprendizagem e de construção de conhecimentos.

Tudo isso vem potencializando, portanto, a ação dos diferentes atores sociais, especialmente dos Coordenadores Municipais do PME, dando-lhes reconhecimento e visibilidade ao mesmo tempo em que procura despertar sua consciência da responsabilidade e do tamanho do desafio na tarefa de construir uma escola democrática, inovadora e sintonizada com a perspectiva de uma educação integral e integrada para as crianças e jovens da nação brasileira.

Principais dificuldades e desafios

Apesar das muitas ações, importante destacar as dificuldades que permeiam o processo de estruturação do comitê. Dentre essas dificuldades podemos identificar o acesso e comunicação com os seus respectivos membros; limitação do material humano para as tarefas mais burocráticas do cotidiano; ausência de um espaço físico próprio para seu funcionamento e ainda driblar as múltiplas responsabilidades dos membros integrantes da coordenação nos seus respectivos campos de trabalho com os compromissos dos comitês.

E, como desafios, podemos apontar para a necessidade de manter uma atividade mais regular, se possível, com reuniões mensais; reforçar o trabalho das comissões de trabalhos criadas, mas ainda não funcionando; melhorar o nível de comunicação com os atores sociais envolvidos; dinamizar o trabalho dos polos; estreitar os

laços com outros comitês; ampliar o número de seminários para troca de experiências e aprofundamento das questões pertinentes à educação integral; investir em pesquisas e publicações no campo das políticas públicas educacionais; apoiar a formação de educadores para uma educação integral; ampliar o diálogo com as diferentes instâncias governamentais de forma a favorecer a construção de políticas públicas municipais e estaduais para uma educação integral.

Considerações finais

Pelo que pudemos perceber, diferentes são as ações que vem sendo empreendidas pelo Comitê, confirmando sua relevância no sentido de disseminar e fortalecer a pauta da Educação Integral nas redes de ensino públicos municipal e estadual. Muitas são as dificuldades, mas podemos também pensar nas conquistas e no caminho percorrido para a existência do próprio Comitê. Os estudos, as articulações, os investimentos vêm demonstrando sua relevância enquanto ferramenta cultural em prol da construção de uma política pública de educação integral.

Nessa perspectiva, importante mantermos as articulações para o fortalecimento do Comitê, integrando-se num sistema de rede nacional e assim continuarmos a caminhada no propósito de construir uma educação pública de qualidade no Estado do RN e, sobretudo, no nosso país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Coleção Saraiva de Legislação. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010b.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional da Educação – 2001-2021*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: Set 2015.

_____. *Portaria Interministerial nº 17/2007*. Programa Mais Educação. Diário Oficial das União. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

_____. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*, MOLL, Jaqueline (Org.). Brasília: MEC/SECAD, 2009a. (Série Mais Educação).


_____. *Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral: caderno para professores e diretores de escolas*, MOLL, Jaqueline (Org.). Brasília, MEC, SECAD, 2009b. (Rede de Saberes Mais Educação).

_____. *Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços da escola e da cidade* (Cadernos Pedagógicos 2010). – Brasília: MEC/SECAD, 2010d.

JUNQUEIRA, Luciano Antonio; INOJOSA, Rose Marie; KOMATSU, Sueli. *Descentralização e intersetorialidade na gestão pública municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza*. 1997. (2º Prêmio do XI Concurso de Ensayos y Monografías de I Clad.) Disponível em: <<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/clad/unpan003743.pdf>>.

COMITÊ TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PERNAMBUCO: **um espaço de formação de educadores e de construção de uma política pública**

**Rosevanya Fortunato de Albuquerque
Glauce Keli Oliveira da Cruz Gouveia**



A instituição do Programa Mais Educação (PME) por meio da Portaria Interministerial n.º 17/2007 e sua regulamentação nos termos do Decreto 7.083/2010 representam importantes ações no esforço do Ministério da Educação (MEC) de recolocar nas agendas das políticas educacionais do Brasil, tanto a ampliação da jornada escolar quanto a formação integral dos estudantes. O Mais Educação prevê para escolas públicas do ensino fundamental o mínimo de sete horas diárias do tempo escolar para a oferta de atividades de acompanhamento pedagógico da aprendizagem dos alunos quanto às linguagens, à matemática, às ciências da natureza e às ciências humanas; bem como para o desenvolvimento de atividades culturais, artísticas, da cultura digital e esportivas. Essa oferta é viabilizada por meio da transferência voluntária de recursos financeiros da União, conforme a dinâmica do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A indução do Programa auxilia os estados e municípios na materialização de marcos legais e normativos educacionais brasileiros, como (I) o art. 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996, que prevê que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 2014b, p.23); (II) a meta seis do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que indica o oferecimento da “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014c); e (III) as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que orientam a ampliação da jornada escolar na direção da implantação gradual de uma educação integral que considere a “ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem [...] e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade” (BRASIL, 2013, p. 18).

A aceitação da proposta do Programa é visualizada em apresentações do MEC¹, segundo as quais, em 2008, o Mais Educação esteve presente em 54 municípios brasileiros (o que corresponde a 0,9% do total de municípios do país) e, em 2014, atingiu 4.887 municípios (o que corresponde a 87,8% do total de municípios do Brasil). O número de escolas públicas com adesão registrada no Programa também seguiu essa lógica crescente. No ano de 2008, participaram da adesão do Mais Educação 1.380 unidades de

1 As informações aqui apresentadas foram obtidas em uma das palestras feitas, em 2014, pela Diretoria de Currículos e Educação Integral, da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), responsável pelo Programa Mais Educação em âmbito nacional.

ensino e, em 2014, o Programa alcançou mais de 56 mil unidades escolares.

Para ajudar Estados e municípios a consolidarem ações no âmbito da educação integral em tempo ampliado de escola, discutindo coletivamente as experiências vividas e buscando soluções para as dificuldades existentes, o MEC passou a estimular um exercício de colaboração entre as Secretarias de Educação parceiras do Mais Educação, por meio da constituição de Comitês Territoriais de Educação Integral. E a definição de Comitê de Educação Integral registrada no Manual Operacional do Programa Mais Educação confirma a intenção do MEC de constituir uma esfera pública de participação e de mobilização em prol de objetivos comuns para aprimoramento da implementação do referido Programa, bem como para construção efetiva de uma política pública de educação integral.

Segundo o referido manual, o Comitê de Educação Integral é uma “instância de gestão dos Programas de Educação Integral com objetivo de enraizar suas propostas e de ampliar a vivência de gestão compartilhada de políticas públicas educacionais e do regime de colaboração entre as secretarias e parceiros” (BRASIL, 2014a, p. 39). Esse documento ainda indica como características comuns aos Comitês, entre outras, a busca por se tornar um amplo fórum de debate sobre a implementação e a execução de políticas públicas educacionais e sociais e a realização de encontros periódicos, inclusive por polos em um mesmo estado, para garantir a realização de debates específicos que abarquem as identidades dos vários territórios (BRASIL, *loc. cit.*).

Segundo informações da Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da

Educação (DICEI/SEB/MEC), diretoria responsável por induzir nos estados brasileiros a constituição dos Comitês de Educação Integral, há Comitês em 11 unidades federativas, sendo o localizado em Pernambuco um dos primeiros Comitês de Educação Integral constituídos no Brasil, criado no início da formulação do Programa Mais Educação pelo MEC.

Devido à importância da atuação dos Comitês para adesão dos Estados e municípios ao Mais Educação e para o fortalecimento da pauta da educação integral na educação básica, neste capítulo vamos apresentar a experiência do Comitê de Pernambuco entre os anos de 2008 e 2014, destacando sua característica como instância de articulação político-pedagógica e formativa no auxílio na construção e ampliação da educação integral em escolas públicas. Essa afirmação considera a preocupação com a continuidade das políticas públicas, ainda em fase de programa, e com a construção da coesão grupal dos setores que trabalham na implementação dessas políticas.

Conhecendo o Comitê Territorial de Políticas Públicas em Educação Integral de Pernambuco: estrutura e funcionamento

O Comitê Territorial de Políticas Públicas em Educação Integral de Pernambuco foi constituído em 2008 e até hoje desenvolve ações de forma ininterrupta. Esse coletivo, que desenvolve trabalho voluntário de articulação sem financiamento institucional, é formado por representações das secretarias de educação que coordenam o Programa Mais Educação (PME) e as ações integrantes em suas redes de ensino. Esses educadores representam escolas públicas participantes da última adesão do PME (em 2014) e localizadas

em 184 municípios (o que significa que o PME está presente em 99,5% do total de municípios de Pernambuco). Abrindo-se a toda instituição, organização e pessoas vinculadas ao fomento da Educação Integral, o Comitê também é composto por representações de universidades federais, da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e de parceiros intersetoriais das áreas da cultura, da assistência social e do esporte.

Com coordenação colegiada, formada por cerca de 25 pessoas que integram o Comitê e que se candidatam para estarem nesta função por um ano, esse coletivo tem caráter consultivo, propositivo e indutor para as políticas de educação integral em Pernambuco. Organizando-se em três polos, com divisão que acompanha a lógica das sub-regiões do nordeste brasileiro (polo Zona da Mata/Litoral; polo Agreste e polo Sertão), procura fomentar o respeito às culturas e às identidades territoriais.

O referido comitê busca ter relações horizontais e democráticas. E, nesse sentido, desenvolve ações essencialmente formativas, embasadas em diretrizes que possibilitam o regime de colaboração, o trabalho intersetorial e o debate de um currículo voltado para a garantia do direito de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Trabalhando na perspectiva da gestão participativa, o comitê estimula a constituição de uma rede de corresponsabilidade que favorece ações coletivas, e não ações personalizadas ou individualizadas. Nesse formato, busca a sustentabilidade da política pública de educação integral no território pernambucano via organização, sistematização, monitoramento e avaliação das ações.

Segundo memórias de encontros, as reuniões sistemáticas abordam temas sugeridos no planejamento coletivo construído a cada

início de ano. Nos encontros mensais, que acontecem na sede do comitê, em Recife, com todas as coordenações da educação integral das secretarias de educação e parceiros, discutem-se questões amplas (pedagógicas e operacionais) da educação integral. Já bimensalmente são realizados os encontros nas sedes itinerantes dos polos, que agregam representações dos referidos polos para discutir questões locais.

Fundamentos e princípios

A atuação do Comitê de Pernambuco está embasada no conceito da educação integral para construção de uma prática pedagógica que afirma a educação como direito de todos e de cada um para formação da cidadania. Nesta proposta de educação integral inclui-se convivência, democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes.

Procurando constituir um coletivo democrático que assume o desafio de colaborar com a implementação no território pernambucano de uma política pública de educação integral via um programa indutor do MEC — o Mais Educação, o Comitê busca favorecer, entre outros pontos, uma realidade educacional que dialoga com as identidades territoriais e que considera a relação escola-comunidade na construção de um projeto pedagógico que tenha como ponto fundante os estudantes, vistos como sujeitos de direitos e produtores de conhecimento.

E por ter caráter articulador e mobilizador, o Comitê pernambucano entende-se como espaço estratégico para realização de formação política e de fomento e integração de ações intersetoriais na construção de uma política pública de Educação Integral. Nesse sentido, o coletivo percebe que a intersetorialidade tem a ver com

uma política de agregação — o que significa trabalhar as relações e aprender a costurar uma “rede aberta e dialógica”, considerando a dimensão da autonomia e uma dinâmica de cooperação.

De acordo com a Carta de Princípios e Funcionamento do Comitê de Pernambuco, esse coletivo é guiado por questões, tais como: a integração de políticas educacionais com as sociais; a educação como prática de desenvolvimento integral do cidadão; o importante papel da educação na formação de indivíduos autônomos e solidários; a valorização da individualidade, da diversidade cultural e social, do saber e da criatividade individual e coletiva; a articulação das disciplinas do currículo com diferentes áreas de conhecimento e com práticas socioculturais; a defesa da escola pública como instituição da comunidade e da cultura local como potencial educativo; e a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de ações da educação integral (RECIFE, 2011).

Ações desenvolvidas

Em Pernambuco, a ampliação do número de escolas públicas que optaram por desenvolver as ações de Educação Integral, fomentadas pelo Ministério da Educação (MEC), sinalizou para a importância de promover cada vez mais a qualificação da caminhada e fortalecer a gestão e o regime de cooperação entre as Secretarias de Educação/escolas. Esse cenário motivou o Comitê de Educação Integral de Pernambuco a trazer para a sua agenda de trabalho de forma mais constante, além dos encontros para orientação técnica, momentos de estudos, pesquisas e de interações entre seus diferentes pares, contribuindo para o aprimoramento das práticas desses atores e para o enfrentamento dos desafios vividos. E no

intuito de demonstrar a atuação desse coletivo, apresentaremos a seguir algumas formas de atuação dele.

Articulações Intersetoriais

Como o Comitê de Pernambuco se apresenta como um espaço de articulação institucional, fomentando, articulando e integrando ações intersetoriais envolvidas no processo de construção de uma política pública de educação integral nos diferentes territórios, desenvolve ações com diferentes setores. Um destaque está na articulação com os campos da cultura, do desenvolvimento social e do esporte, tendo o Comitê organizado formações juntamente com o Ministério da Cultura (MinC); o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e o Ministério do Esporte (ME). E esses encontros, direcionados em certos momentos para gestores, em outros momentos para coordenadores e em outros para professores ou demais educadores da educação integral, proporcionaram debates e construções de propostas sobre a articulação de políticas e atores educacionais e sociais que permitiram a visualização de atuações conjuntas, o que potencializou o direito dos estudantes ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Orientações técnicas para desenvolvimento do Mais Educação

Como os representantes das secretarias de educação presentes no Comitê sentem a necessidade de discutir os documentos oficiais e orientadores das ações do Mais Educação (portarias, resoluções, notas técnicas e manuais, dentre outros), são indicados nas programações de reuniões ordinárias do Comitê pernambucano momentos

para atualização de informações do MEC e para tirar dúvidas. E buscando melhor debater questões operacionais e financeiras do desenvolvimento das atividades da educação integral, foram convidados para participar de algumas das reuniões ampliadas do Comitê representantes da Diretoria de Currículos e Educação Integral, do Ministério da Educação (MEC); da Coordenação Geral de Apoio à Manutenção Escolar (CGAME)/Diretoria de Ações Educacionais (DIRAE) e da Coordenação-Geral do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), ambos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); e da Coordenação-Geral do Censo Escolar da Educação Básica/Diretoria de Estatísticas Educacionais, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Pesquisas e ações formativas

O Comitê Territorial de Educação Integral de Pernambuco realizou parceria com a Universidade Federal de Pernambuco para desenvolver pesquisas relacionadas a temas que ajudariam esse coletivo a conhecer melhor seu escopo e a refletir sobre sua atuação. Assim, foram investigados e analisados junto às coordenações do Programa Mais Educação nas secretarias de educação e/ou aos atores da educação integral nas escolas os seguintes temas: “Capital social nas escolas de Pernambuco”; “Violência nas escolas de Pernambuco”; “Perfil dos Coordenadores da Educação Integral – Histórias de Compromisso dos Coordenadores”; e “Utilização dos recursos do PDDE Educação Integral em Pernambuco”.

Essa experiência, que foi sendo criada no campo da pesquisa, fez com que o Comitê de Pernambuco fosse convidado a participar de pesquisas nacionais sobre a Educação Integral em Tempo

Integral. Em 2011, a Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), que é responsável pela coordenação nacional do Programa Mais Educação, solicitou a seis universidades públicas², representando todas as regiões do país, o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Programa Mais Educação: Impactos na Educação Integral e Integrada”, que investigou o âmbito da gestão da educação integral. E o Comitê de Pernambuco colaborou com os pesquisadores das Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis pela pesquisa tanto na etapa de coleta de informações quanto na análise dos dados e na produção do relatório de pesquisa. Já em 2013, o Comitê Territorial de Educação Integral de Pernambuco foi convidado a participar da pesquisa “Avaliação de Resultado da Gestão e Práticas pedagógicas do Programa Mais Educação”, desenvolvida pela Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Essa pesquisa, que também abrangeu todo território nacional, teve como foco as práticas de educação integral em tempo integral desenvolvidas nas escolas.

Se por um lado essas pesquisas proporcionaram a escuta das demandas dos territórios e a confirmação da importância da realização de estudos para dar subsídios ao MEC, aos estados e aos municípios para qualificação dos trabalhos realizados; por outro lado, as informações das pesquisas locais e nacionais também auxiliaram o Comitê pernambucano no diálogo com as Instituições de Ensino Superior (IES) locais sobre as demandas para cursos

2 As universidades responsáveis pela pesquisa foram a Universidade Federal de Goiás (UFG); a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

de formação a serem oferecidos aos educadores e gestores da educação integral.

Cabe pontuar que, para o Comitê de Pernambuco, os momentos formativos são importantes porque ampliam o entendimento dos educadores sobre a construção de uma escola sintonizada com a perspectiva da educação integral. Por isso, esse coletivo sempre buscou ser um espaço de formação de educadores/gestores envolvidos com o Programa Mais Educação. Dessa forma, periodicamente o Comitê de Educação Integral de Pernambuco coloca na pauta de suas reuniões a realização de momentos de estudos e debates. E, segundo relatos de seus membros, os integrantes do Comitê sentem a necessidade de refletir e trocar ideias para melhor poderem desenvolver ações de ampliação da jornada escolar na perspectiva da integralidade dos sujeitos pelo fato de esse ser um assunto para o qual não tiveram formações em suas vidas profissionais ou tiveram de forma não aprofundada.

Destaca-se que o movimento de mudança em um campo do conhecimento provoca de fato a necessidade do desenvolvimento de formações continuadas dos educadores/atores sociais que atuam ou vão atuar nessa área. E o desenvolvimento de ações formativas atentas à leitura da realidade, bem como aos avanços e dificuldades dessa realidade, podem proporcionar um melhor entendimento e o aprimoramento de novas práticas pelos envolvidos nelas. E esse sempre foi o direcionamento formativo do Comitê de Pernambuco.

Como nos explica Saul (2012), para Paulo Freire, a formação permanente, que se destina a todo sujeito em qualquer etapa de sua vida, tem relação com “a compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso e tem sempre a perspectiva de ser mais”. Ainda segundo o teórico, “a educação permanente está aliada à

compreensão de que ela incide sobre a realidade concreta, sobre a realidade prática” (SAUL, 2012, p. 402).

Como mencionado acima, por entender a importância dos processos formativos para melhor desenvolvimento das ações da Educação Integral em Pernambuco, desde o início da constituição do Comitê, os momentos de estudo conceitual e de práticas fazem parte tanto da pauta das reuniões da Coordenação Colegiada (que são aquelas formadas por representações dos três polos de atuação do Comitê) quanto das reuniões ampliadas (que são aquelas que abrangem todos os membros). E entre os temas trabalhados nos encontros formativos estão: “Liderança nos polos de atuação do Comitê”; “Perfil do Coordenador”; “Teoria sobre representação”; “A diferença de estar presente e participar”; “Currículo Integrado”; “Gestão no Ambiente Escolar”; “Territórios Educativos para Educação Integral”; “Escola, Família e Comunidade em Rede”; “Rede de Colaboração” e “Diálogo Intersetorial na Educação Integral”. E essas formações foram realizadas em parceria com professores universidades federais locais.

A partir de 2011, foram também realizados fóruns de Educação Integral para oportunizar que o debate da educação integral pudesse ser potencializado ao ser direcionado não só para os integrantes do comitê como também para outros atores da educação integral. Nesse contexto, a compreensão e a reflexão crítica e construtiva sobre as perspectivas e os desafios da ampliação da jornada escolar foram propiciadas a partir de mesas-redondas, apresentação de experiências exitosas e trabalhos em grupo. Cabe pontuar que a construção de tal ação pelo Comitê possibilitou, além da sedimentação das ideias do Mais Educação no Estado de Pernambuco, a elaboração de relatório com o potencial de colaboração com a

instância nacional do Programa Mais Educação na construção da política pública de educação integral.

A primeira edição do encontro, que teve 450 participantes, aconteceu em 2011 sob a égide do tema “Territórios Educativos na Construção de Saberes e Valores”. Esse fórum visou difundir experiências e estudos; promover uma ampla reflexão; provocar novos olhares sobre a produção local e fomentar novos investimentos para consolidar o conceito de educação integral em seu caráter necessário - o de repensar o fazer educativo entendendo que a educação deve acontecer para além dos limites da escola e ao longo da vida. Na segunda edição, realizada em 2013 para 850 participantes, pensou-se em promover o diálogo entre os sujeitos sociais e gestores da implementação dos programas de educação integral, objetivando fortalecer a institucionalização e efetivação de práticas pedagógicas, curriculares e de gestão da educação integral desenvolvidas nos territórios. Por isso, o fórum de 2013 teve como tema: “Ressignificação da Educação Integral como Política Pública”. Para a terceira edição (III Fórum de Educação Integral de Pernambuco), que deve ser realizada em 2015 e voltada para 900 participantes, o tema principal de diálogo será “Educação e Cultura”.

Socialização de experiências e registros das práticas

A socialização de experiências é um ponto que sempre está presente nas programações das reuniões ordinárias do Comitê pernambucano, pelo fato de seus membros entenderem que o anúncio das boas práticas de uma secretaria de educação local pode inspirar as demais a superar algum obstáculo no desenvolvimento do Mais

Educação em seus municípios. E mais do que a exposição de um fato, apresenta-se o contexto da experiência, como é desenvolvida, os instrumentos criados e seus impactos ou resultados.

Mas se a exposição oral é uma prática costumeira entre os membros desse coletivo nos seus encontros, a sistematização e o registro escrito das atividades desenvolvidas no âmbito da educação integral sempre se mostraram como algo desafiante. Então, dentro da proposta do II Fórum, em 2013, investiu-se nessa ação de registro por entender que proporciona a quem o faz o exercício reflexivo de sua prática, tematizando-a e aprimorando-a por meio de um replanejamento ou de um encaminhamento a uma nova ação.

E para estimular que vários representantes das secretarias de educação registrassem suas ações, os integrantes da coordenação colegiada do Comitê, juntamente com professores da UFPE, investiram em formação e sensibilização durante o processo de preparação do II Fórum. Esse procedimento resultou na construção de 35 textos e na seleção de 15 deles para a publicação no livro intitulado *Experiências com Educação Integral: Relatos de uma Política Pública Educacional em Pernambuco*. Então, essa publicação apresenta práticas da educação integral, mostrando as dificuldades que ainda fazem parte da realidade da educação brasileira, mas também apresentando novos caminhos na busca da qualidade educacional (VASCONCELOS, 2014).

Desafios e possibilidades relacionados à atuação do Comitê de Educação Integral de Pernambuco

Desde sua formação, o Comitê de Educação Integral de Pernambuco atua na perspectiva do enraizamento do Programa Mais Educação. E os maiores desafios de sua atuação são a suplantação

da visão apenas tecnicista de parte dos atores que implementam a educação integral e o avanço nos debates pedagógicos. Dessa maneira, a superação desses desafios é importante porque o Comitê entende que os profissionais que atuam no Mais Educação devem ter uma postura reflexiva, que possibilite a reinvenção do fazer educativo para o desenvolvimento de uma qualitativa ampliação das ações indutoras das políticas de Educação Integral.

Outro aspecto de preocupação dos membros do Comitê pernambucano é a orientação relacionada à intersetorialidade, porque se reconhece o desafio da superação da fragmentação na articulação das políticas públicas. Então, esse coletivo entende que orientar para a incorporação de ações intersetoriais ao plano de trabalho da educação integral significa criar caminhos para sustentabilidade dos trabalhos nos territórios. Nesse sentido, o Comitê fomenta a integração de agendas coletivas; o compartilhamento de objetivos comuns entre parceiros; a articulação de saberes técnicos de diferentes áreas e a decisão em conjunto com setores diversos, reconhecendo suas identidades.

Outra questão que o comitê busca avançar em sua atuação, sobretudo nos momentos formativos, é o tema escola-comunidade, entendendo que o componente comunitário no Programa Mais Educação se volta para a necessidade de a escola dialogar com o potencial educador de seu entorno, especialmente pelo reconhecimento dos espaços educativos e dos saberes populares como contributos para a qualificação do ambiente escolar.

Olhando-se a trajetória do Comitê pernambucano, percebe-se que esse coletivo tem desenvolvido importante papel na construção de possibilidades para a organização social na educação integral, sobretudo porque trabalha com relações horizontais, democráticas

e participativas, de acordo com a identidade e a diversidade dos territórios onde está constituído, propiciando análises de situações, decisões definidas em consenso e uma atuação em conjunto. Então, o referido Comitê termina por se configurar como uma tecnologia social, dentro do entendimento de que essa tecnologia “compreende produtos, técnicas e/ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social” (RTS, 2013).

Considerações finais

A atuação do Comitê Territorial de Políticas Públicas em Educação Integral de Pernambuco gerou nesse Estado um olhar ressignificado sobre o tema da educação integral e instaurou um cenário de debates sobre os limites e potencialidades existentes nos territórios para implantar a agenda da educação integral. E como a atuação desse coletivo perpassa pelo desenvolvimento de processos formativos para enraizamento das ações, o Comitê criou um movimento de fortalecimento do debate da educação integral, tornando-se uma referência para a construção da política pública de educação integral em Pernambuco junto às Secretarias de Educação parceiras do Programa Mais Educação.

Dentre os trabalhos, o apoio à formação termina por potencializar os saberes dos educadores das Secretarias de Educação que compõe o Comitê e por cobrir possíveis lacunas existentes nos trabalhos desenvolvidos, dando subsídios para que esses atores do Mais Educação amadureçam ações iniciadas e consolidem e/ou ressignifiquem as boas experiências, inclusive as intersetoriais. Seus integrantes entendem que muito se tem que avançar na atuação desse coletivo, mas sabem que o trabalho dialógico e alicerçado

em relações democráticas e humanizadas é o melhor caminho para se construir boas experiências educativas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. *Manual Operacional do Programa Mais Educação*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2014a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jan. 2015.
- _____. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 9ª. ed., Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b, 45p. Série Legislação, nº. 118. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/6850820-Camara-dos-deputados-ldb-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-9a-edicao-brasilia-2014-serie-legislacao.html>>. Acesso em: 17 fev. 2015.
- _____. *Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014 - Plano Nacional de Educação – PNE*, 2014c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 28 jan. 2015.
- SAUL, Ana Maria. A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, UNICAMP, Campinas, Junqueira&Marin Editores, 2012, Livro 3, p. 394 - 406.
- RECIFE. *Carta de Princípios e Funcionamento*. Comitê Territorial de Políticas Públicas em Educação Integral de Pernambuco, 2011.

Comitê Territorial de Educação Integral de Pernambuco

RTS – REDE DE TECNOLOGIAS SOCIAIS. Tecnologia social: conceito.
In: COSTA, Adriano Borges (Org.). *Tecnologia social e políticas públicas*.
São Paulo: Instituto Pólis; Brasília: Fundação Banco do Brasil, 2013.

VASCONCELOS, Ana Lúcia Fontes de Souza. *Experiências com Educação Integral: relatos da construção de uma política pública educacional em Pernambuco*. Recife: Editora UFPE, 2014.

O PAPEL DO COMITÊ TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO NA PROPOSIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Anderson George de Assis



O Brasil está configurado como uma sociedade capitalista com profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais. Em razão disso, os processos históricos de disputa de interesses sociais, muitas vezes, encontram-se em lados opostos. A partir desse processo, homens e mulheres se organizaram de maneira articulada para refazerem a história dessa sociedade.

Nessa perspectiva, iniciou-se a partir de 1984, após 20 anos de Ditadura, o processo de construção da democracia representativa no qual os cidadãos passaram a eleger seus representantes pelo voto. Essa representação será ampliada na medida em que as relações entre o poder público e a sociedade se tornarem participativas, numa perspectiva horizontal de poder. Parente (2006) nos diz que essa concepção, para que seja possível a coexistência, desses conceitos é preciso que o governo da maioria, tradicionalmente organizado sob a forma de uma democracia representativa, seja limitado pelos princípios constitucionais de garantia dos direitos fundamentais, de proteção à minoria, de divisão de poderes e

garantia de vinculação do poder estatal ao direito. Um Estado que contemple essas condições pressupõe a existência de uma associação civil sob leis jurídicas ajustadas aos princípios de liberdade, de igualdade, de independência dos cidadãos.

Nessa participação, deseja-se que o cidadão se compreenda como sujeito histórico consciente que, além de lutar pelos seus direitos legais, acompanha a sua execução e ainda os amplia sem deixar-se eximir de seus deveres constitucionais. Pietro Virga (*apud* BARACHO, 1995) diz que o Estado de Direito em contraposição a outros tipos de Estado, reconhece ao cidadão os direitos de liberdade ou direitos fundamentais que constituem salvaguarda contra o abuso do poder estatal. Esse novo papel do Estado surge das transformações sofridas pela democracia liberal, que substituiu o princípio da abstenção por um intervencionismo diversificado, com conteúdo social, que tem como objetivo respeitar a democracia, reduzir as desigualdades e proteger os fracos contra os fortes.

Nesse caminho, a escola pública tem a função de contribuir significativamente para essa democratização da sociedade como um lugar onde a democracia participativa acontece, contribuindo para a construção de uma cidadania consciente e comprometida socialmente com os interesses de toda a sociedade. Dessa forma, a escola torna-se um espaço primordial na medida em que se afirma na luta pelos interesses coletivos.

Diante desse cenário, as autoridades educacionais do país têm se mobilizado para incrementar cada vez mais a participação da comunidade nas decisões referentes à educação básica pública. Este estímulo para ampliar essa participação se materializa através da existência de órgãos colegiados que devem existir dentro e fora da escola e com a participação efetiva de toda a comunidade,

que garantem que pais e responsáveis pelos alunos, professores e funcionários, membros da comunidade e alunos, secretários de educação, cultura, esporte, saúde, assistência social dentre outros, influenciem as tomadas de decisões das escolas. Participação e autonomia atuando em conjunto, complementando-se mutuamente e garantindo o funcionamento democrático dos sistemas de educação básica pública.

Os comitês nesse processo são fundamentais para garantir que as políticas públicas sejam efetivadas na medida em que para uma eficaz execução, tenho uma mobilização de todos os atores educativos, já que, é para as crianças, adolescentes e jovens que essas políticas acontecem.

Os comitês

A organização de órgãos colegiados nasce sob a influência dos movimentos sociais organizados e é realizada em diferentes instâncias em nosso país a partir da Constituição Federal de 1988 quando ela inova a relação do Estado com a sociedade, tendo por base a participação de organizações da sociedade na formulação e cogestão das políticas sociais e propõe a criação de órgãos colegiados, instâncias de negociação e pactuação das propostas institucionais e das demandas da comunidade e podem ser constituídos como conselhos, comissões, comitês e outros grupos e fóruns. Esses órgãos colegiados como espaços organizados são fundamentais para uma gestão participativa, democrática e na definição de políticas públicas educacionais, para orientarem os processos de participação de toda a sociedade e a orientar a prática educativa de acordo com as diretrizes específicas de cada um desses órgãos colegiados. Destacamos também que a classificação

do papel atribuído ao órgão colegiado divide-se entre a Função Consultiva¹ ou Deliberativa². A análise da legislação do órgão e do seu regimento interno, sempre que disponível para consulta pública nos permite a realização deste tipo de classificação, deliberativa ou consultiva, embora um pouco aproximadas, tais funções surgem de maneira explícita ou bem definida. E para que alcancemos essa escola pública, democrática, de qualidade e igualitária, é preciso consolidar o inter-relacionamento dos diferentes órgãos colegiados, uma vez que, todos tem o mesmo foco, o de contribuir para essa tão sonhada educação para todos.

Nessa perspectiva, os comitês de educação integral tem poder consultivo e mobilizador, e um papel decisivo na democratização da escola quando, em seus espaços, democratiza os processos na medida em que traz para as discussões os diferentes atores de diversas instâncias como, educação, cultura, assistência social, esporte, meio ambiente, profissionais da educação, organizações não governamentais, voluntários, alunos, pais e a comunidade e promove a participação coletiva, de forma integrada, que juntos, contribuem para a efetivação da democracia participativa visando uma educação de qualidade. Esse espaço é construído para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento dos programas federais, estaduais e municipais, como também propor políticas públicas que irão favorecer a sociedade em que estão inseridos.

A única possibilidade de assegurar educação e aprendizagem permanente, relevante e de qualidade para todos, principalmente nos países do Sul, é fazer da

-
- 1 Quando somente emite opiniões e indicações do órgão à administração, com intuito de auxiliá-la.
 - 2 Quando produz decisões de acatamento obrigatório pela autoridade responsável ou vinculada à política.

educação uma *necessidade* e uma *tarefa* de todos, desenvolvendo e sincronizando os recursos e os esforços das comunidades local e nacional, com um forte apoio dos níveis intermediários e do nível central, a fim de assegurar condições de viabilidade, qualidade e equidade. (TORRES, 2003, p. 83).

O Programa Mais Educação, criado por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentada pelo Decreto 7.083/10, é uma proposta de ação indutora de política pública para a construção de uma educação integral, e busca garantir a permanência das crianças nas escolas por no mínimo 7 horas diárias, 35 horas semanais e revela uma percepção, por parte da sociedade, da necessidade de construir uma nova identidade para a escola pública, que seja capaz de integrar efetivamente todas as crianças, adolescentes e jovens na vida escolar e a sua comunidade. Esse programa parece delinear uma realidade em que as necessidades sociointegradoras assumem uma posição primordial no cotidiano escolar.

Nessa proposta, o Comitê Territorial de Educação Integral do Estado de São Paulo é sediado e coordenado pelo município de Ribeirão Preto e possui uma articulação entre representantes de 310 municípios que participam direta ou indiretamente do Programa Mais Educação. É formado pela parceria das Secretarias Estadual e Municipal de Educação, pelo Comitê Metropolitano de Educação Integral de Campinas, pelo Comitê Metropolitano de Educação Integral da Baixada Santista, pelo Comitê Regional de Educação Integral do Oeste Paulista sediado em Presidente Prudente, pelo Comitê Regional de Educação Integral de Limeira, pelo Polo Regional de Educação Integral do Noroeste Paulista sediado por Votuporanga, pelo Polo Regional de Educação Integral de Fartura e Instituições Públicas das esferas Federal, Estadual e Municipal.

A constituição deste é legítima e está destinada a propor, mobilizar, consultar, assessorar e acompanhar as ações e questões inerentes à Educação Integral. Este colegiado iniciou a sua mobilização no ano de 2008 como Comitê Metropolitano da Grande Região de São Paulo, em 2010, fez sua transição para Comitê Estadual e em 2013, se torna Comitê Territorial por sua abrangência no território estadual. Em relação à delimitação dos intervalos para a composição de uma nova eleição da coordenação do grupo, geralmente é usado como critério principal à duração de mandatos públicos. Em reunião ordinária no dia 26 de agosto de 2013 no município de Assis, elegemos na presença de 55 municípios uma coordenação com a seguinte composição:

- Coordenador: Professor Anderson George de Assis - Município de Ribeirão Preto – Macrorregião de Ribeirão Preto;
- Vice-Coordenador: Professora Loilda de Almeida - Município de Assis – Macrorregião de Marília;
- 1º Secretário: Professora Isabel Cristina Arcanjo Riqueti - Município de Presidente Prudente – Macrorregião de Presidente Prudente;
- 2º Secretário: Professora Andrea Rodrigues Candeia - Município de Santos – Macrorregião da Baixada Santista;
- Conselheiro Técnico Pedagógico: Professor Carlos Danilo Barbosa - Município de Tremembé – Macrorregião do Vale do Paraíba e Litoral Norte;
- Conselheiro Técnico Pedagógico: Professora Celia Maria Raposo - Município de Jacareí - Macrorregião do Vale do Paraíba e Litoral Norte.

Essa é uma conquista de todos nós e demonstra a importância da Educação Integral para o Estado de São Paulo, que a reconhece e legitima. Gomes (2003), quando se refere à transparência e à publicização das ações dos órgãos colegiados e à construção de um espaço amplo de articulação para a realização das políticas públicas, diz:

[...] precisam recorrer ao apoio e mobilização da sociedade civil para que, de fato, suas deliberações tenham mais força. Assim, é necessário enfatizar a publicização do conselho, a divulgação das suas ações e a discussão pública da sua pauta. Por outro lado, é preciso esclarecer que os conselhos são principalmente um lugar de interlocução e de discussão de propostas entre a sociedade civil e o governo [...]. O desempenho do conselho, portanto, não depende apenas dos representantes da sociedade civil, mas de um intenso processo de negociação. (GOMES, 2003. p. 43).

No Comitê Territorial de Educação Integral do Estado de São Paulo as decisões são tomadas de forma participativa e buscamos envolver coletivamente todos os diferentes atores na definição de estratégias para a superação dos problemas. Com isso, pretendemos, a partir do regimento interno construído coletivamente, construir um projeto de desenvolvimento capaz de incluir todos na sua realização e no acesso aos resultados alcançados. A configuração deste colegiado está ilustrada na figura abaixo:

O PAPEL DO COMITÊ TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO...

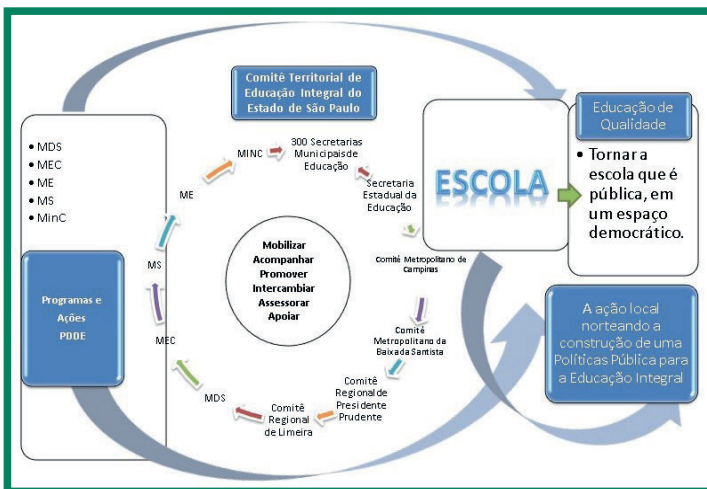


Figura 1 –

Configuração do Comitê Territorial de Educação Integral do Estado de São Paulo

Fonte: A autoria: Anderson George de Assis.

A figura anterior demonstra como compreendemos a atuação desse colegiado, quando os recursos são repassados diretamente à escola para a execução dos programas federais, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que viabiliza o recurso pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). A partir dessa ação interministerial, o comitê foi constituído para compreender essas diversas políticas públicas em suas concepções, do funcionamento à execução, e encontrar a melhor maneira de assessorar, trocar experiências e mobilizar as escolas. Temos como princípio a integração das diversas políticas públicas através da intersectorialidade em nossos territórios, e tal princípio deve dar significado à gestão dos comitês de educação integral concomitante ao planejamento de suas ações metodológicas adequadas na busca pela integração do grupo e na superação dos desafios. Segundo Sotero (2002, p. 20):

Nascem desta formulação geral, instâncias operacionais, coordenadas por equipes multidisciplinares e conselhos de gestão com representação de moradores da comunidade. A estrutura burocrática de gestão funda-se nos planejamentos de ações especializadas.

O papel que o comitê desempenha no desenvolvimento das ações do Programa Mais Educação em toda a sua diversidade é claro e inequívoco. Este papel inclui tanto a formação dos diversos profissionais que atuam diretamente na escola, quanto à busca de parceria com as universidades e sociedade civil. Nossos encontros visam um debate amplo dessas faces que compõem a escola.

Segundo o sociólogo francês Alain Tourane³, temos identidade e nos mobilizamos com a consciência de que temos uma educação que não tem as mínimas condições necessárias para formar um cidadão e esse conflito é que nos organiza e nos mobiliza, também estabelecemos nosso objeto de luta que é a política pública educacional que não reconhece ainda os sujeitos dentro das escolas e esse conflito está formando a consciência de quem faz parte desse grupo, ou seja, temos que nos unir e pensar em promover uma nova educação. Por fim, nos apoderamos da nossa totalidade e territorialidade como grupo, questionamos as diretrizes postas como único modelo e entendemos que é o aluno quem produz a sua prática e a partir disso, propomos ao modelo predominante à necessidade da sua mudança.

3 Alain Touraine (Hermanville-sur-Mer, 3 de agosto de 1925) é um sociólogo francês. Tornou-se conhecido por ter sido o pai da expressão “*sociedade pós-industrial*”. O seu trabalho é baseado na “*sociologia de ação*” ou o acionalismo dos atores coletivos; acredita que a sociedade molda o seu futuro através de mecanismos estruturais e das suas próprias lutas sociais.

O conceito de território⁴

Na atualidade, em termos de políticas públicas na área da educação e a partir do Programa Mais Educação, o conceito de território educativo vem ganhando destaque na medida em que propõe, não só a escola como espaço de aprendizagem, mas traz a cidade enquanto espaço educativo e educador como aliado da educação, na construção de uma escola pública, democrática, participativa, de qualidade e igualitária. Essa associação ganha mais relevância quando se discute educação integral na medida em que seus conceitos se expandem para termos como redes de aprendizagem, gestão colegiada e intersetorialidade. A ampliação desses tempos e espaços educativos para além da escola, de forma a melhorar o seu papel sócio integrador, vem ocorrendo por imposição da realidade e não por escolha dos sistemas de ensino de maneira deliberada. Essa institucionalização do conceito de território nos sistemas educacionais, já desponta nas políticas públicas atuais citadas acima envolvendo concepções e decisões políticas que podem ser desenvolvidas nos aspectos inovadores e transformadores embutidos em uma prática escolar multidimensional.

Sendo assim, toda essa visibilidade dada ao território educativo surge de três concepções de acordo com Canário (1996), o fato dos sistemas de ensino escolares não atingirem a governabilidade, da ampliação da complexidade do mundo do trabalho e social que questiona o currículo escolar que não consegue formar para a vida e a integração dos processos de ensino aprendizagem numa

4 Friedrich Ratzel (1844-1904) foi um dos pioneiros na elaboração e sistematização do conceito de território. Em sua análise, esse está diretamente vinculado ao poder e domínio exercido pelo Estado nacional, de forma que o território conforma uma identidade tal que o povo que nele vive não se imagina sem a sua expressão territorial.

perspectiva de formação integral do indivíduo. A Carta das Cidades Educadoras (1990) traz a possibilidade de ampliação da relação educação e território numa concepção de que o território não pode ser contornado e nem escolarizado, ele precisa ser uma ampliação dos espaços de aprendizagem, como nos mostra abaixo:

Todos os habitantes de uma cidade têm o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos a educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, dever ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares. Para o planejamento e governo da cidade, tomar-se-á as medidas necessárias tendo por objectivo o suprimir os obstáculos de todos os tipos incluindo as barreiras físicas que impedem o exercício do direito a igualdade. Serão responsáveis tanto a administração municipal, como outras administrações que tem uma influência na cidade, e os seus habitantes deverão igualmente comprometerem-se neste empreendimento, não só ao nível pessoal como através de diferentes associações a que pertençam. (Carta das Cidades Educadoras 1990, p. 5).

Ainda de acordo com Canário (1996), o território educativo leva em consideração três aspectos: o geográfico, o administrativo e o social, e para combater, por exemplo, os problemas de exclusão social por meio de ações intersetoriais que em sua configuração contemplem os vários atores locais, é preciso também estabelecer

parcerias. Nesse sentido, território educativo e aprendizagem se relacionam na medida em que os problemas são delimitados na dimensão social e escolar no sentido de todo o território encontrar caminhos para a superação dessas dificuldades ao mesmo tempo em que essa ação ultrapassa a dimensão escolar. Essa nova configuração assume uma forma essencial e que não está restringida a apenas ao espaço escolar e que não é a soma de um conjunto de projetos descritos nos projetos políticos pedagógicos. Desse aspecto, o território tem o caráter de promover e articular as ações locais no sentido de promover e contribuir para uma formação e proteção de cada indivíduo que dessa sociedade pertence.

Por um lado, faz-se necessária uma ação articulada e globalizada frente aos problemas que se colocam à escola contemporânea, e que essa não consegue responder e, em contrapartida, articular e promover uma ação intersetorial é uma construção coletiva e nesse caso nos territórios em que a ação é pensada na lógica apenas da educação para o coletivo envolvendo a relação, escola-família-comunidade, isso traz muitas dificuldades no seu desenvolvimento, pois a escola tem sido vista por sua comunidade com uma instituição dentro de uma redoma e desvinculada da sua realidade.

O Governo Federal, criou por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007, regulamentada pelo Decreto 7.083/10 o Programa Mais Educação⁵, para contemplar a formação integral dos alunos das escolas públicas, que possui muitos desafios, inclusive, para a sua implementação e essa demanda é superada a cada dia. E um

5 Coordenado em Ribeirão Preto pela Secretaria Municipal da Educação através da Coordenação do Ensino Fundamental cujo objetivo é induzir as escolas municipais de ensino fundamental a ampliarem a sua jornada curricular na perspectiva da educação integral em tempo integral.

dos documentos norteadores desse programa, temos a Série Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território, que traz na p. 25:

A partir da lógica da ‘gestão da incerteza’, uma vez reconhecida a complexidade da tarefa de garantir o direito à educação integral nos municípios brasileiros, o passo seguinte é destacar elementos estratégicos que tenham poder de mobilizar os diversos atores em torno de um objetivo comum. Dito de outro modo, a intersetorialidade se materializa no cotidiano da gestão à medida que consegue criar consenso em torno de uma meta com a qual todos possam, em alguma medida, comprometer-se.

Então, podemos compreender que o Programa Mais Educação promove uma articulação no território tornando-o uma potencialidade educadora quando oferece outras oportunidades de aprendizagens e definindo a ampla mobilização entre as redes e instituições. O território educativo deve ser compreendido sob um ponto de vista mais amplo e problematizador com a escolha de um foco que possibilite o equacionamento das questões educacionais da atualidade não se esquecendo de relacioná-las à realidade concreta. Vejamos o Caderno da Série Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território nos orienta sobre o programa e a promoção da intersetorialidade:

Certamente a construção de consensos em torno do Programa é essencial por traçar a meta e dar diretriz que oriente a ação de todos. No entanto, não é possível alcançar grandes objetivos de uma só vez, como se uma decisão tivesse o mágico poder de tudo acertar. O esforço contínuo de negociação, de planejamento e replanejamentos, de publicização de resultados, de ampliação da participação dos agentes institucionais

e também das crianças e adolescentes mantêm-se como processos contínuos para agregar efetividade às ações. (GESTÃO Intersectorial no Território, p. 26).

Enfim, para compreender esse território. É preciso observá-lo sob a perspectiva de uma ação integrada que gradualmente alcançará seus objetivos na medida em que promove mudanças significativas em sua comunidade.

O que é um Comitê de Educação Integral

O Comitê Territorial de Educação Integral é um órgão que contribui na formulação de políticas públicas para a promoção da Educação Integral no Estado e Municípios. É compreendido como espaço de participação das ações e políticas de educação integral.

O sentido geral dessas novas ideias é o da criação de canais de comunicação e interferência entre os conhecimentos formalizados e as experiências práticas e cotidianas de vida. Toda a discussão em torno da questão do método, de uma nova visão de como se aprende, continha a ideia de um religamento entre os conhecimentos escolares e a vida em sua plenitude. (CAVALIERE, 2002, p. 254).

Um comitê é um grupo de pessoas destacadas de um grupo maior, geralmente com poder consultivo, mobilizador, articulador, proponente, ou seja, com força para tomar decisão em nome dos demais. Comitê é uma figura de organização comum em entidades de cunho educacional e em movimentos sociais, nos quais o poder de decisão é delegado a um grupo que representa os interesses da coletividade, em vez de ser entregue a um único indivíduo.

Na situação específica em estudo, neste capítulo, os materiais orientadores recomendam:

Os coordenadores do Programa Mais Educação no âmbito dos Municípios, Estados e Distrito Federal deverão incentivar a criação de comitês territoriais. Estes comitês deverão ser constituídos pela representação de cada secretaria de educação estadual, municipal e distrital, por representantes de outras secretarias municipais, estaduais e distritais de áreas de atuação com interface no programa (Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social e outras), universidades e atores sociais e institucionais diversos que colaboram para a realização das ações (representantes das Entidades Executoras – EEx– responsáveis pelo PDDE/Integral, Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, diretor, professor comunitário, etc.). (MANUAL Operacional de Educação Integral, 2014, p. 39).

O comitê é um órgão permanente e trabalha gerenciando diversos programas como um leque, por exemplo: Educação Integral, Mais Educação, Mais Cultura, Esporte na Escola, dentre outros. O Comitê também auxilia na discussão de temas para fortalecê-los e torná-los integrantes da política pública de educação como, gestão de verbas públicas. Também difere de conselho por ser, de natureza, um destacamento relativamente pequeno partindo de um grupo maior, o que o conselho não precisa ser necessariamente.

A implantação de Comitês de Educação Integral nas diversas regiões do estado de São Paulo tem como fundamento os princípios apresentados no Manual Operacional de Educação Integral (2014, p. 39), que dentre as suas linhas de ação estabelece que os comitês sejam “instância de gestão dos Programas de Educação Integral

com objetivo de enraizar suas propostas e de ampliar a vivência de gestão compartilhada de políticas públicas educacionais e do regime de colaboração entre as secretarias e parceiros”.

As atribuições do Comitê de Educação Integral

De acordo com o Manual Operacional de Educação Integral (2014), o Comitê de Educação Integral tem como atribuição geral atuar como um mecanismo estratégico institucionalizado, que busca constituir e consolidar uma política de Educação Integral nos estados e municípios. Dentre as atribuições específicas, destacam-se as que constam em nosso regimento interno e foram construídas coletivamente no ano de 2013 em reunião ordinária:

Acompanhar a execução do Programa Mais Educação e de suas ações na perspectiva da educação integral, viabilizando a participação social a fim de qualificar a gestão e a interlocução entre as políticas públicas, na perspectiva de uma ação intersetorial;

Compartilhar informações do programa e serviços federais, distritais, estaduais e municipais voltados às crianças, jovens e adolescentes;

Monitorar o programa a partir da especificidade do município em relação às deliberações contidas no Plano Municipal da Educação, no Estatuto da Criança e do Adolescente, no Plano Nacional de Educação, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, do Programa Nacional de Educação Ambiental, e demais instrumentos de planejamento da ação pública para a infância e adolescência;

Estimular o planejamento coletivo de estratégias de desenvolvimento do programa e de suas ações, como formação, acompanhamento, parcerias, definição de metas e outras pautas definidas coletivamente;

Mapear as oportunidades educativas do território, em termos de atores sociais, equipamentos públicos e políticas sociais; e

Produzir registros sobre a implantação, execução e resultados dos trabalhos instituídos pelo comitê para implementação da educação integral e socializá-los para contribuir com a qualificação da política pública de educação integral. (REGIMENTO Interno do Comitê Territorial de Educação Integral do Estado de São Paulo, p. 1-2).

Quanto à participação nos comitês, é de suma importância que este colegiado tenha em sua composição representantes das secretarias estadual e municipal de educação, cultura, esporte, assistência social, meio ambiente e direitos humanos, da Câmara de Vereadores; da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, dos conselhos estadual e municipal de educação, universidades, estudantes, profissionais da educação básica e educação superior, lideranças comunitárias e membros da sociedade civil organizada e não organizada, bem como demais que contribuam para a proposição de políticas públicas no território. Esses atores foram pensados a partir das suas ações e contribuições na cidade educativa educadora para a educação integral, para isso, todos que de alguma maneira educam, devem fazer parte desse colegiado.

A partir dos exemplos citados, é importante esclarecer que o Comitê de Educação Integral é um grupo de pessoas que toma a iniciativa para que essas ações coletivas aconteçam, divide e coordena as tarefas entre seus membros, e ainda articula para que os demais municípios e secretarias de educação das esferas federal, estadual e municipal participem. É importante lembrar que as atividades do comitê não interferem nas decisões/ações do Conselho de Escola, ele contribui para que o conselho melhore o seu planejamento e acompanhamento do Programa Mais Educação e programas integrados no âmbito da escola.

Canais de comunicação e interação do Comitê Territorial de Educação Integral do Estado de São Paulo

Quando se tem um grupo muito grande de pessoas em prol de um programa, projeto, discussão, debate, a maneira mais eficiente de garantir a interação de todos é através da comunicação, especificamente as redes sociais uma das tecnologias da comunicação que propicia o relacionamento entre os envolvidos. Em todos os níveis da atividade humana, da mais complexa, a mais simples é pela comunicação ou a falta dela que a maior parte das ações pode ser destruída ou construída.

As tecnologias de comunicação permitem cada vez mais escolhas, e na prática temos muito mais possibilidades de interação nas redes sociais. Atualmente, o Comitê Territorial de Educação Integral do Estado de São Paulo, se utiliza dessas redes que oferecem mudanças significativas nas formas de trabalho desse colegiado, quando modificam a concepção que temos de tempo e espaço inovando cada vez mais a maneira como nos comunicamos. Com

essa expansão, especificamente as redes sociais em colaboração ao Programa Mais Educação, nos permitem mesmo distantes realizar um trabalho coletivo, pois elas trouxeram uma nova forma de interação no qual podemos nos ver, ouvir, falar e escrever, em conferências, simpósios, grupos de estudos sem sair do nosso território e garantindo a interação do grupo.

E dentro dessas mudanças, há uma necessidade de fazer comunicação através de textos, imagens e sons com a integração de mensagens e tecnologias de multimídia vem se acentuando cada vez mais. Pelas redes sociais é possível participar de debates por videoconferência com vários profissionais, em diferentes regiões de diferentes comunidades, municípios, estados, países e continentes. Com todas essas funções das redes sociais não será ela capaz de realizar mudanças na sociedade, mas a sua utilização dentro do seu contexto e objetivo, sejam eles, coletivos ou individuais garantindo uma integração dentro do território no estado de São Paulo.

Como estratégia de integração do grupo, criamos alguns canais de comunicação, para que possamos registrar e informar todas as ações do Comitê Territorial de Educação Integral do Estado de São Paulo e do Programa Mais Educação em toda a sua diversidade, possibilitando assim, maior interação entre os membros, além de ser um canal para trocar experiências, orientação, promover a discussão, o debate e o aprofundamento das questões relacionadas à Educação Integral. Os canais que criamos são: e-mail: comitedintegral.saopaulo@gmail.com, e páginas em redes sociais: www.comitedintegral-saopaulo.blogspot.com.br e www.facebook.com/comitepaulistaedintegral.

Registros do comitê

Desde o início da sua constituição, o comitê vem desempenhando um papel importante de articulação no território. O município de Ribeirão Preto assumiu a articulação desse colegiado no ano de 2012 quando trouxe as discussões desse grupo para o interior do estado e por acreditar que é possível construir uma escola pública, democrática, igualitária, e de qualidade. Na sequência, mostraremos como se deu essa mobilização:

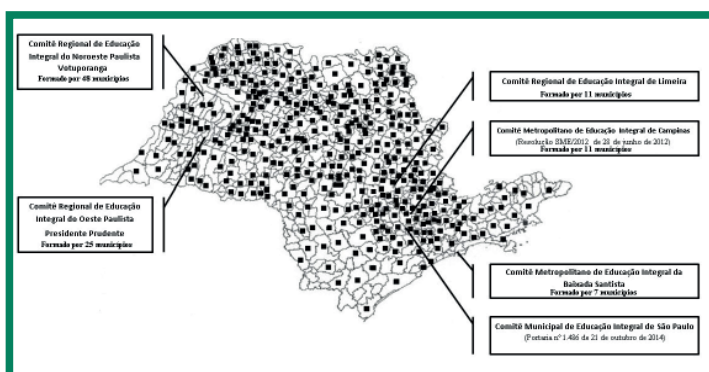


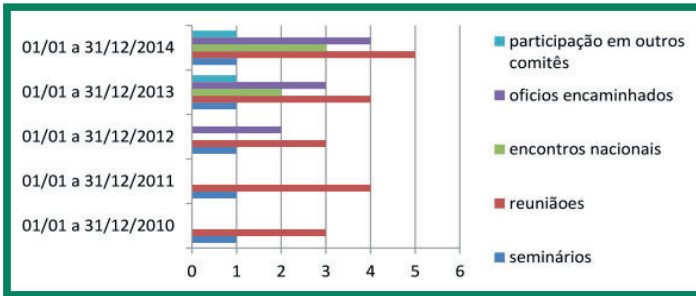
Figura 2 –

Abrangência do Comitê Territorial de Educação Integral do Estado de São Paulo com os comitês parceiros

Fonte: Anderson George de Assis, Comitês de Educação Integral do Estado de São Paulo.

Anteriormente, mostramos a articulação no território, quando estabelecemos parcerias com os comitês, metropolitano, regional e municipal e mobilizamos e apoiamos a implantação de novos órgãos colegiados.

Figura 3 –
Ações do comitê territorial no estado de São Paulo de 2010 a 2014



De 2010 até 2012, as ações se concentravam em reuniões técnicas e o seminário estadual, a partir do ano de 2013, o comitê estadual fez sua transição para comitê territorial e, com isso, esse colegiado ganha visibilidade nacional, fazendo participações nos encontros dos comitês de outros estados. Em 2014 faz sua mobilização de formação em todos os municípios que aderiram ao Programa Mais Educação e ações agregadas no Estado de São Paulo e essa mobilização se dá por reuniões técnicas, seminários e encontros estaduais num sistema de rodízio garantindo uma participação coletiva. Foram trabalhados dois eixos temáticos nos encontros, sendo eles, a educação integral e a gestão dos recursos públicos, as ações desse colegiado cresceram na medida em que os municípios se agregavam a este colegiado na busca pela melhoria da escola pública e de qualidade.

Considerações finais propositivas

A partir da atuação desse colegiado no âmbito do estado de São Paulo especificamente no ano de 2014, propomos ao Ministério da Educação através da Diretoria de Currículos e Educação Integral:

- Capacitar os municípios em parceria com o Comitê Territorial de Educação Integral sobre Educação Integral;
- Elaborar e publicar um documento que contemple o apoio e fortalecimento aos comitês existentes e constituição e apoio em territórios que ainda não existam, sem interferir em suas territorialidades;
- Elaborar em parceria com os comitês de educação integral, um manual de educação integral mais claro e objetivo e, para isso, sugerimos que haja, separadamente, orientações pedagógicas e orientações técnicas/operacionais, pois essas informações em um mesmo documento tendem a confundir as escolas e conseqüentemente os municípios, dificultando o relacionamento entre escola, secretarias de educação estadual e municipal e o Ministério da Educação.

A partir desse trabalho, vimos que são muitos os desafios para a implementação da Educação Integral nas escolas brasileiras. O Programa Mais Educação trouxe avanços significativos e é o principal agente de uma transformação no que diz respeito às aprendizagens diversificadas, à possibilidade dos estudantes das classes populares e, em situação de vulnerabilidade social, poderem usufruir de espaços e equipamento culturais, esportivos e de lazer, além de sentirem-se pertencentes à escola e valorizados pela sociedade e muitos foram os avanços conquistados ao longo dos sete anos de vida desse programa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Coleção Saraiva de Legislação. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

_____. *Programa Mais Educação: Manual Passo a Passo*. Brasília, DF: MEC, 2013a.

_____. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília: MEC, DF, 2014.

BARACHO, J. A. de O. *O princípio da subsidiariedade: conceito e evolução*. Rio de Janeiro: Forense, 1996.

_____; Câmara dos Deputados. *Portaria Interministerial nº 17/2007*. Câmara dos Deputados. Brasília, 2007.

_____; Câmara dos Deputados. *Decreto nº 7.083/2010*. Brasília, 2010.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: J. BARROSO (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996, p. 121-149.

CARTA das Cidades Educadoras. Declaração de Barcelona 1990. Disponível em: <<https://5cidade.files.wordpress.com/2008/04/cartacidadeseducadoras.pdf>>.

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

GOMES, E. G. M. *Conselhos Gestores de Políticas Públicas: democracia, controle social e instituições*. São Paulo: FGV, 2003.

PARTE 3

A green chalkboard with a grey border, containing white text written in a chalk-like font. The text is centered and reads "PESQUISAS E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS".

PESQUISAS E RELATOS
DE EXPERIÊNCIAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo de caso¹

Marecida Bezerra de Araújo



O presente texto objetiva apresentar um recorte de um estudo de caso a partir da experiência de uma escola pública municipal de tempo integral no município de Parelhas - RN. Para atingir tal fim, buscou-se alicerçar o trabalho no campo dos estudos sobre a ampliação da jornada escolar, a qual reconhece as necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetivas, ética, social, cultural, política e cognitiva.

Os instrumentos utilizados para obtenção dos dados foram questionários, entrevistas, observação *in loco* e análise documental. Participaram da pesquisa, pais, alunos, segmentos da escola, Secretaria Municipal de Educação, prefeito municipal, como também, alguns membros da comunidade na qual a escola está inserida.

1 O capítulo trata de um recorte da Dissertação de Mestrado que analisa a implementação de uma Escola de Educação em Tempo Integral em instituição pública no município de Parelhas-RN, durante o período de 2007 a 2010.

Portanto, este capítulo apresenta a experiência com a Escola de Tempo Integral, no período anterior ao Programa Mais Educação no município de Parelhas-RN, mostrando que é possível potencializar as experiências de educação integral, a partir, das ações educacionais do próprio município em diálogo com as ações empreendidas pelo Ministério da Educação. Essa experiência foi um grande desafio para os gestores educacionais, professores e comunidade local, mas também a possibilidade de ampliar o direito à educação básica e reinventar a escola.

Experiências das escolas de tempo integral no Brasil

Considerando as circunstâncias históricas ou locais em que se vive, a educação sempre existiu em função de diferentes interesses e forças que sobre ela atuam. Essas forças se constituem das mais diversas naturezas e origens, tais como o tipo de cultura familiar predominante, a concepção acerca da formação geral da criança e do adolescente, o tipo de associação entre educação escolar e políticas públicas de educação e de assistência social ou preparação para o trabalho (GADOTTI; ROMÃO, 2003).

Ao longo do século XX, o tempo escolar vem sofrendo lentas mudanças em sua definição as quais tendem a ser compatibilizadas com um novo tempo social baseado na cultura urbana. Esta última traz a escolarização de massas, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, a eliminação do trabalho infantil e a regulamentação das relações de trabalho.

No Brasil, a influência dos pensadores da educação, entre os anos 30 e 60 do século XX, é destacada pela presença do educador Anísio Teixeira, que defendia a implantação de instituições

escolares que teriam como meta a Educação Integral (BRASIL, 2009). As experiências sistematizadas por Anísio Teixeira são fundamentadas nas premissas educacionais de John Dewey² e William Kilpatrick³, entre outros, dentro do movimento conhecido como Escola Nova, que reivindicava uma escola pública, gratuita, obrigatória e laica que assegurasse o direito individual de educação sem distinção de classes e situação econômica.

Em sua tese de doutorado, Cavaliere (2002, p. 251) afirma que:

O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, a corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. [...] uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral.

Neste período, surge a necessidade de se criar um sistema de organização escolar que estivesse de acordo com as necessidades do país, pautado num padrão educacional organizado de forma racionalista, com um conjunto de atividades educativas coerentes

-
- 2 John Dewey – Pioneiro da psicologia funcional e representante do movimento da educação progressista segundo a qual a educação deve estar centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno.
 - 3 William Kilpatrick – Sua teoria destaca o respeito à individualidade do aluno tornando-o responsável pela aprendizagem.

e eficazes para a sociedade como um todo e não, apenas, privilégio de alguns.

Na década de 30, no Estado do Rio de Janeiro, Anísio Teixeira implantou, em uma de suas escolas experimentais, na Escola México, a experiência de semi-internato. O referido educador criou também, na década de 50, em Salvador - BA, uma escola em Tempo Integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Este Centro, potencializado pelo governo da Bahia, como modelo de escola pública de tempo integral, adotou uma estrutura de escolas-classe (salas de aulas planejadas para o ensino de letras e ciências) e escolas-parque (conjunto de edifícios para atividades artísticas, atividades de trabalho e educação física). Centrada na preocupação na profissionalização, tanto dos alunos como de seus familiares, as matrículas da escola-parque se davam por faixa etária e não por série. Nos seus objetivos encontravam-se a preocupação com a integração do aluno na comunidade escolar, a formação da consciência dos direitos e deveres em vista da cidadania e o desenvolvimento da autonomia, iniciativa, responsabilidade, honestidade, respeito a si e aos outros (BRASIL, 2009).

Na década dos anos 60, em Brasília, Anísio também idealiza vários centros educacionais estruturados na mesma perspectiva das Escolas-classes e Escola-Parque da Bahia sendo mais evoluídos. Aqui, juntamente com Darcy Ribeiro, Anísio tentou criar um sistema educacional que viesse a ser um modelo de referência para todo o país.

Nesse contexto, Nunes (2001, p. 12) afirma que:

As escolas criadas por Anísio e a geração de educadores a qual pertencem, tanto nos anos 30 quanto nos anos 50 e 60, não foram vistas pelos alunos que as

frequêntaram como locais de confinamento. Pelo contrário, constituíram a possibilidade de reapropriação de espaços de sociedade crescentemente significadas às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade. Para muitos desses alunos essas escolas foram à única abertura para uma vida melhor.

Assim, a Educação Integral promovida por Anísio Teixeira serviu de inspiração para outras experiências educacionais no país, vista como uma possibilidade de se construir, no futuro, uma escola pública de boa qualidade. Na década de 80, por exemplo, foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Estado do Rio de Janeiro, com a oferta de escola em tempo integral.

De acordo com Maurício (2004), os CIEPs projetados por Oscar Niemeyer, foram construídos e implantados no Estado do Rio de Janeiro nas duas gestões do Governador Leonel Brizola, através dos Programas Especiais de Educação (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994). Os referidos programas tinham como objetivo implantar uma proposta de educação pública em tempo integral para o Ensino Fundamental em 500 unidades escolares, que atenderia a um quinto do conjunto de alunos do Estado. Os CIEPs constituíram uma tentativa de dar identidade à escola pública, ao propor a escola de tempo integral como uma saída do caos social em que estão envolvidas as crianças das classes populares.

E ainda durante a década de 80, no Rio de Janeiro, surge o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), favorecido pela destinação de recursos e financiamento das prefeituras, para apoiar atividades de atendimento às crianças em período integral com atividades variadas dentro ou fora das escolas.

O PROFIC é descrito como

Um programa de repasse de verbas a escolas das redes públicas, prefeituras ou entidades particulares conveniadas, para receberem alunos selecionados, das escolas das redes públicas que optaram por aderir ao programa. Durante o turno em que estão regularmente matriculados, os alunos frequentam as aulas normalmente em sua escola; no período correspondente ao outro turno, entretanto, permanecem na escola ou dirigem-se às entidades conveniadas, onde recebem alimentação e desenvolvem atividades complementares, como artísticas, esportivas, de lazer, pré-profissionalizantes e de reforço escolar (FERRETI, 1991, p. 6).

O referido projeto baseou-se no diagnóstico feito por Darcy Ribeiro, em 1986, de que a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de uma sociedade enferma de desigualdade e de descaso por sua população. Com esta preocupação, propôs a construção de uma escola de horário integral, como a oferecida nos países desenvolvidos, que pudesse evitar que as crianças provenientes de famílias de baixa renda fossem condenadas ao abandono das ruas, ou tivessem a infância suprimida por terem que trabalhar para ajudar os pais nas despesas da casa.

Entre 2000 e 2004 em São Paulo, através de decreto municipal é instituído a experiência dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), com o objetivo de articular os atendimentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como o desenvolvimento de atividades educacionais, recreativas e culturais, em um mesmo espaço físico.

Percebe-se que a ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, mediante as novas condições de vida urbana, das famílias e particularmente da mulher. Pode também facilitar o acesso a um capital cultural que faça diferença nos processos de inserção social, na realização das potencialidades de cada indivíduo e na articulação dos diferentes campos do saber.

Uma cidade, uma escola: aspirações e responsabilidades – a cidade

Parelhas, assim como outras cidades potiguares, teve, na base da organização de seu espaço, as atividades agropastoris localizadas nas margens dos rios, onde as fazendas de gado foram os primeiros núcleos de povoamento, o que favoreceu as transformações espaciais que hoje o município apresenta.

Em um recanto do Seridó do Rio Grande do Norte, privilegiada pela beleza, encantamentos e contrastes da natureza, uma extensa planície foi cortada por uma alta e comprida montanha, onde a mesma termina em dois blocos rochosos separados por um rio. Assim, nasce a cidade de Parelhas, na margem esquerda do Rio Seridó, com uma área territorial de 526 Km², representando 0,99% do território do Estado do Rio Grande do Norte. Está localizada na porção extremo meridional do Estado, na microrregião do Seridó Oriental, fazendo parte da mesorregião central potiguar do Estado. Atualmente, conta com uma população de 20.339 habitantes, de acordo com a contagem da população de 2010 realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Definir a região é pensá-la como um grupo de enunciados e imagens que se repetem, com certa regularidade em diferentes

estilos e não a pensar apenas como uma homogeneidade, identidade presente na natureza. Assim, a história de Parelhas demonstra que ela ganhou e perdeu várias funções ao longo de seu desenvolvimento. Até ao final do século XIX, a cidade viveu impregnada pelo campo e suas atividades agropastoris, principalmente pela difusão do algodão mocó, o qual era reconhecido internacionalmente pela excepcional qualidade de sua fibra em termos de comprimento, serosidade, coloração e resistência.

Nesse sentido, Santos (1993, p. 11), afirma que:

A cidade, onde tantas necessidades emergentes não podem ter resposta, está, desse modo, fadada a ser tanto o teatro de conflitos crescentes como o lugar geográfico e político da possibilidade de soluções. Essas, para se tornarem efetivas, supõem atenção a uma problemática mais ampla, pois o fato urbano, seu testemunho eloquente, é apenas um aspecto. Daí a necessidade de circunscrever o fenômeno, identificar sua especificidade, mensurar sua problemática, mas, sobretudo buscar uma interpretação abrangente.

No ano de 2007 o município de Parelhas tinha 06 (seis) escolas na zona rural e 08 (oito) na zona urbana, ambas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, e entre elas, a Escola Municipal Prof. Arnaldo Arsênio de Azevedo, foco desta pesquisa, que neste contexto de escola de tempo Integral, constitui-se como lugar de efetivação de direitos, tanto por sua capilaridade social quanto pelo caráter contínuo da realização de uma educação básica.

A escola e sua experiência de tempo integral

A Escola Municipal Professor Arnaldo Arsênio de Azevedo iniciou seu funcionamento com o nome de Escola do Menor Abandonado e em seguida, Escola do Menor Carente. No ano de 1982, passou a ser denominada Escola Municipal Programa Nacional de Voluntários (PRONAV), e apenas, a partir de 1994, recebeu o nome atual, em homenagem a um professor parelhense que, quando Secretário Municipal de Educação do Estado, muito contribuiu para o engrandecimento da educação local.

Assim, no ano de 1994, a referida escola teve sua situação regulamentada, através da Lei Municipal n. 824/94, de 20 de abril de 1994, retroagindo seus efeitos a 1982, ficando com autorização de funcionamento n. 470 de 17 de setembro de 1994, Diário Oficial 8.357, tendo sido no mesmo ano ampliada e reformada. Oferece Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, como também educação integral com garantia de alimentação escolar e com o desenvolvimento de atividades esportivas, artísticas, culturais e pedagógicas.

A referida escola encontra-se localizada na zona sul da cidade, no Bairro Maria Terceira. Este bairro é marcado pelas desigualdades sociais, cujo universo apresenta problemas de ordem socioeconômica e cultural bastante considerável, advindos das condições de renda dos chefes de família que em sua maioria são assalariados, aposentados e muitos não têm nem mesmo emprego ou renda fixa, sendo também assistidos pelo Programa Bolsa Família (PBF), do governo federal.

Possui uma área de terreno de 2.080m², porém, construída apenas 710,74m². Para atender as 147 crianças matriculadas, a escola dispõe

de 06 (seis) salas de aula com metragem de 2,05 metros quadrados, cada. Os banheiros apresentam bom estado de conservação e, na medida do possível, a escola vai adaptando sua estrutura física de modo que possa atender com eficácia a comunidade escolar. Dispõe, ainda, de uma sala para a direção, uma para a secretaria, um laboratório de informática, uma cozinha, um auditório, uma biblioteca, uma área coberta e um depósito. Necessitando, ainda que seja construído um refeitório para acomodar melhor às crianças, principalmente na hora das refeições.

A gestão da Escola Municipal Arnaldo Arsênio, se realiza de forma democrática, visto que pais, alunos, educadores e comunidade local têm a oportunidade de escolherem seus dirigentes, através do voto direto. Essa modalidade implica uma retomada ou conquista de decisão sobre os destinos da escola pela própria escola. Aqui a eleição por si só não é apenas uma garantia da democratização da gestão, mas é um importante instrumento para o exercício democrático.

A referida escola conta também com o Conselho de Escola e o Conselho do Caixa Escolar, os quais, de maneira distinta, contribuem para o bom funcionamento da mesma. Estes são formados a partir da realização de uma Assembleia Geral com a participação de pais, alunos, funcionários e membros da comunidade local, através de eleição, e uma vez constituídos, esses conselhos passam a atuar junto da gestão da escola por dois anos consecutivos, a partir dos quais haverá novas eleições.

No ano de 2007, o poder Público Municipal através da Secretaria Municipal de Educação, transformou a Escola Municipal Prof. Arnaldo Arsênio, de Ensino Fundamental, que funcionava em tempo parcial, para uma Escola de Tempo Integral. Assim, os

alunos que vivenciavam uma jornada de apenas quatro horas e meia, passaram a frequentar os espaços escolares numa média de oito horas diárias, distribuídas nos dois turnos – matutino e vespertino.

Esta iniciativa foi do próprio município, não contando com recursos extras do governo federal. Na época, a escola apenas contava com os recursos que já recebia do Programa do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional da Alimentação (PNAE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Compra Direta, dentre outros. Na ocasião, foi necessário ampliar o número de funcionários e professores do quadro efetivo, o que ocasionou uma despesa significativa para com a referida escola. Tal medida foi tomada em detrimento as altas taxas de distorção idade/série; reprovação e evasão escolar.

Outro fator importante levado em consideração nessa decisão foi a situação de vulnerabilidade social em que as crianças e adolescentes desta escola se encontravam. Muitas não tinham uma alimentação adequada, passavam um turno na escola e outro nas ruas da cidade, sem acompanhamento das atividades escolares e aprendizagens, visto que os pais estavam no trabalho e os avós, que assumiam o papel de cuidadores, muitas vezes sentiam dificuldades em realizar esse acompanhamento em meio ao mundo moderno marcado pelo avanço das tecnologias, do conhecimento e da informação.

Essa iniciativa teve como embasamento a Lei 9.394 (LDB, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e que determina:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo

em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 2º - O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral a critério dos sistemas de ensino.

A proposta pedagógica da escola, elaborada desde 2003, encontra embasamento na teoria construtivista⁴ e tem como tema “Construindo a escola do futuro”. Os objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, são estruturados com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). A referida proposta é um documento no qual se encontra não apenas os problemas e as necessidades, mas o somatório de vontades, intenções e opiniões de toda a comunidade escolar, com sugestões, propostas e consensos na busca de dar sentido a um novo modelo de escola.

Para isso, no turno matutino, os estudantes frequentam a escola regular, ou seja, obedecendo à seriação, ano/série e os componentes curriculares de cada disciplina e, no turno vespertino, atividades diversas com oficinas pedagógicas nas áreas de esporte, dança, teatro, informática, reforço pedagógico, língua estrangeira, leitura e de recreação.

Para que o processo ensino aprendizagem aconteça de forma satisfatória é necessária uma organização da instituição de ensino, principalmente da sua prática pedagógica. Assim, os professores começam seu planejamento no início do ano letivo com a Semana Pedagógica. Esta semana se estrutura a partir de um encontro de cinco dias nos quais se realizam discussões, análises e busca de

4 No ano de 2007, época em que se deu início a experiência de escola de tempo integral, o Programa Mais Educação não tinha chegado a este município.

soluções para os problemas detectados no transcurso do ano letivo anterior. Nesses dias também são estudados alguns temas como: avaliação, projeto político pedagógico, inclusão, Educação Integral, entre outros, que os próprios professores elegem como temas importantes e essenciais para serem estudados naquele momento.

Após a realização dessa semana, elabora-se o projeto pedagógico anual, com a utilização de conteúdos curriculares e saberes interdisciplinares a partir de uma prática problematizadora, mediante o qual educandos e educadores trocam experiências interagindo e avançando intelectualmente. O projeto permite ao professor adequar o plano de curso à realidade de sua classe, desenvolvendo conhecimentos, habilidades, atitude e atividades humanizadoras, nas quais é possível perceber no educando as transformações do ser dando-lhe liberdade de ação e cidadania.

No decorrer do ano letivo, existe um dia de estudo em cada bimestre, no qual os professores juntamente com os supervisores, coordenadores e diretores realizam novos estudos sobre o processo ensino-aprendizagem. Nesse momento é realizada uma avaliação do bimestre encerrado, elencando as dificuldades, os avanços e novos objetivos vão surgindo para o próximo bimestre.

A implantação da escola com educação integral se tornou uma experiência desafiante, já que esta extrapola a sala de aula, tendo em vista que a escola não é percebida como o único espaço de aprendizagem. Foi necessário um olhar diferenciado para com esta escola enquanto promotora de aprendizagens significativas e envolvida com a formação do cidadão crítico e criativo, capaz de compreender e dialogar com a sua realidade. Esta experiência favoreceu uma discussão aberta, flexível promovendo a participação

e o compromisso de todos os envolvidos na efetivação da escola de tempo integral.

No início do ano letivo com o objetivo de melhor sistematizar uma vivência da escola que promova a educação integral, é realizado um projeto no qual o professor visita as residências de cada um de seus alunos para conhecer de perto a realidade em que vivem. Com essa atividade, o professor tem a possibilidade de perceber os diferentes aspectos que podem interferir no processo de aprendizagem desses alunos. Cria também um vínculo de amizade com a família fazendo com que esta se sinta responsável e cooperadora para com o sucesso acadêmico de seus filhos.

Na Escola Municipal Arnaldo Arsênio, registra-se um encontro de pais e mestres no seu cotidiano, isso porque muitos pais vão deixar e buscar as crianças na escola e aproveitam o momento para conversarem com os professores, diretores e supervisores. Não se trata, portanto de uma reunião, mas de um relacionamento afetoso, e, sobretudo, harmonioso. No entanto, nem todos os pais participam, pois existem aqueles que são omissos à educação dos filhos, mas de alguma forma a escola busca meios para se comunicar com essas famílias e não deixam que essa omissão impossibilite o processo de aprendizagem de seus respectivos filhos.

Como resultado da experiência, o levantamento de dados realizados durante a pesquisa mostra que nos dois últimos anos do funcionamento da experiência, 2008 e 2009⁵, a escola chegou à evasão zero, como também erradicou a distorção idade/série.

5 A partir de 2010, a escola fez opção pelo Programa Mais Educação, quando então continuou a funcionar nos dois turnos, mas agora contando com o trabalho dos monitores e não mais totalmente dos professores efetivos da escola.

Além disso, teve um avanço significativo da aprendizagem dos alunos, uma vez que no ano de 2011, alcançou-se a meta do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) prevista para o ano de 2019, como mostra a Tabela 1:

Tabela 1 – Dados do IDEB da Escola Mun. Prof. Arnaldo Arsênio

Escola *	Índice Observado				Metas Propostas							
	2005 *	2007 *	2009 *	2011 *	2007 *	2009 *	2011 *	2013 *	2015 *	2017 *	2019 *	2021 *
ESCMUL PROF ARNALDO A DE AZEVEDO	3,0	3,5	4,7	5,2	3,1	3,4	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3

Fonte: Ministério da Educação/IDEB

Assim, acreditamos que, ao passar de uma escola que oferecia apenas o ensino regular em quatro horas para uma escola de educação em tempo integral, com oito horas de atividades para os educandos, a escola foi além da ampliação do tempo, se tornando um espaço de formação e informação em que as aprendizagens significativas se realizavam favorecendo a inserção do aluno no dia-a-dia, em um universo cultural maior. Esta experiência possibilitou a todos os sujeitos que dela participou uma ampla vivência da prática democrática no âmbito escolar, garantida por um trabalho pedagógico coerente com as características dos discentes que estavam se formando enquanto sujeitos ativos, construindo e exercendo, desde cedo, de forma plena, sua cidadania (GADOTTI; ROMÃO, 2003).

Para Arroyo (1988), a escola deve transformar-se num espaço de decisão, ajustando-se ao seu contexto real e respondendo aos desafios que se apresentam. É nesta busca de alternativas que a proposta pedagógica fica mais rica, propiciando assim uma melhor qualidade de educação para todos. Nesse sentido, a escola

de educação integral em que se deu a pesquisa apresenta-se bem fundamentada, conjugando esforços e espaços potencialmente educativos próximos e presentes na comunidade.

A educação integral ressurgiu como expectativa de ampliação do tempo de estudo, possibilidades de crescimento do educando. Considerando uma experiência significativa que deu mais credibilidade à escola diante do conhecimento, segurança aos pais para colocarem seus filhos na escola, trabalho integrado com a família no sentido de promover, efetivamente, o espírito de equipe de toda comunidade escolar.

Considerações finais

Diante do que foi pesquisado, observado e coletado, conclui-se que a implementação da escola de tempo integral na Escola Municipal Arnaldo Arsênio contribuiu para o fortalecimento e crescimento dos aspectos educacionais e sociais das crianças e adolescentes que frequentam a referida escola, oferecendo-lhe melhor qualidade no processo ensino-aprendizagem, segurança alimentar e, principalmente, desenvolvimento em diferentes áreas do conhecimento.

De acordo com os resultados das avaliações nacionais, especialmente através do índice registrado no IDEB, percebe-se o avanço significativo no processo de ensino e aprendizagem. A organização e a necessidade do planejamento realizado semanalmente trouxeram a possibilidade e oportunidade do professor da sala de Ensino Regular e os professores das diferentes áreas do saber, desenvolverem um trabalho pedagógico articulado e integrado.

A experiência também instigou uma maior aproximação entre escola-família-comunidade na consolidação dos espaços oferecidos, na realização das atividades e nas aulas desenvolvidas. A participação ativa das famílias nos encontros organizados pela escola e também no seu cotidiano favoreceu a construção de um projeto educativo comprometido com a transformação e a formação do cidadão.

O diálogo, apontado por Freire (1996) e presente no interior da escola, favoreceu à vivência de um conjunto de relações no encontro com o outro, nas quais os diferentes segmentos da instituição pesquisada assumiam papéis de formadores de uma comunidade de aprendizagem: uma comunidade humana, cooperativa, solidária, preocupada com o processo de sociabilidade e de aprendizagem de suas crianças e adolescentes.

Importante ainda considerar que a experiência vivenciada pelo município de 2007 a 2009, resultado da iniciativa do próprio município, sob o direcionamento da Secretaria Municipal de Educação, atesta para as possibilidades positivas e promissoras de uma gestão comprometida como a melhoria da qualidade de sua educação, na qual a intencionalidade e o planejamento de suas ações são fundamentais para tal efetivação.

Na análise e interpretação dos dados, à luz dos referenciais teóricos, foi possível identificar que a educação integral, fundamentada em um ensino ativo, interativo e experiencial, conceitos presente na filosofia de John Dewey, constitui um processo de contínua reconstrução e reorganização da experiência por meio da reflexão. A pesquisa apresenta algumas proposições para a ressignificação da proposta de Educação Integral e aponta para a necessidade de discussões, esclarecimentos e reflexões sobre

o aprimoramento da implementação do programa de Educação Integral afirmando que é possível construir uma escola pública de Educação em tempo Integral de qualidade onde todas as crianças e adolescentes possam está no patamar de igualdade diante do conhecimento e dos diferentes saberes.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de pesquisa*, n. 65, São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 20/12/96, publicada no DOU em 23/12/96.
- _____. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Educação integral: texto referência para debate nacional*. Brasília: MEC, SECAD/MEC, 2009.
- _____. *Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escola*. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2009b.
- CAVALIERE, A. *A escola de educação integral: em direção a uma educação multi-dimensional*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro: RJ, 2002.
- FERRETI, C. J. Escola pública em tempo Integral: o PROFIC na rede estadual de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 76, São Paulo, 1991.
- FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Guia da Escola Cidadã).

MAURÍCIO, V. M. Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 27, 2004.

NUNES, C. Anísio Teixeira: a poesia da ação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 16, 2001.

ROMÃO J. E. *Poder local e educação*. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, B. S. *Globalização, fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento, 2001.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE CAICÓ/RN: análise dos primeiros passos (2010-2011)¹

**Nyedja Karlla de Sena Fernandes
Nazineide Brito**



Explorando o percurso da educação pública no Brasil, veremos que paulatinamente a educação tem-se transformado em bandeira de luta para a conquista da cidadania e da ascensão social das classes populares. Ainda na década de 30, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), já podemos ver propagados os ideais de uma educação de qualidade, democrática e gratuita para todos os cidadãos, independentemente de cor, raça, religião ou classe social. Este marco da Escola Nova, lançado em 1932, referendava a perspectiva de uma educação integral na qual se valorizava não apenas o aprendizado da leitura, da escrita e do conhecimento matemático, mas também a apreensão de saberes da arte, da cultura, dos esportes, dentre outros (CAVALIERE, 2010).

Mais recentemente, na década de 80 do século XX, com a assunção de governos estaduais e municipais mais progressistas,

1 Recorte da Monografia elaborada como requisito para conclusão do Curso de Pedagogia do CERES/UFRN-Campus de Caicó (2013).

veremos implantados e desenvolvidos diferentes projetos e políticas educacionais inspirados no ideal da educação integral. Para tal conquista, matrizes ideológicas bastante diversas, e por vezes até contraditórias foram desenvolvidas em décadas anteriores. Como nos coloca Gallo (2002, p. 13), a ideia de uma educação integral “[...] obteve ecos e interpretações diferenciadas pelas mais distintas correntes de pensamento educacional, dos reformistas católicos aos socialistas anticlericais”.

Num tempo mais próximo, então, referendando um ideal de educação integral e sintonizada com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 2010b) disserta, em seu artigo 34, sobre a proposta de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental.

Nessa direção, e coerente com o Plano Nacional de Educação (PNE-2001), que também sinaliza para a ampliação da jornada escolar do Ensino Fundamental, em um período de, no mínimo, 7 horas diárias de atividades, e ainda regulamenta, através do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, a elevação de uma nova distribuição dos investimentos em educação básica em tempo integral, o governo federal criou o Programa Mais Educação, como uma estratégia de indução da ampliação da jornada escolar pelos diferentes sistemas de ensino.

Assim, assumindo os ideais de uma Educação Integral, a Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, “institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007, p. 01). Essas atividades sócio-educativas, coordenadas pelo Professor

Comunitário² e realizadas por monitores³, apresentam-se organizadas em macrocampos, sendo eles: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica.

No presente capítulo, destacaremos a dinâmica de funcionamento do Programa Mais Educação nas escolas públicas municipais de Caicó-RN, analisando mais especificamente as atividades desenvolvidas nos seus diferentes macrocampos e a avaliação do programa segundo a visão das professoras comunitárias das referidas escolas.

A análise será baseada em dados construídos a partir de uma pesquisa qualitativa⁴ na qual o coordenador municipal do programa e as professoras comunitárias das 13 (treze) escolas investigadas preencheram um questionário, que foi motivo de análise e reflexão, sendo, portanto, objeto da presente exposição.

-
- 2 Profissional que assume o papel de coordenador do programa na escola, gerenciando suas atividades.
 - 3 Agentes externos à escola, preferencialmente estudantes universitários, selecionados para desenvolverem atividades nas diferentes oficinas do programa, de forma voluntária (recebem apenas uma pequena ajuda - na ocasião da pesquisa, R\$ 60,00 por turma, para custearem passagens e alimentação).
 - 4 A pesquisa encontra-se registrada na sua íntegra, na Monografia de Graduação, intitulada “A implantação do Programa Mais Educação na rede municipal de ensino da cidade de Caicó-RN: ultrapassando os muros da escola para formação do educando”, do Curso de Pedagogia/CERES-Campus de Caicó.

O Programa Mais Educação nas escolas públicas municipais de Caicó

No município de Caicó/RN, cidade localizada na região do Seridó, o Programa Mais Educação encontra-se presente desde o ano de 2010, integrando-se às atividades realizadas no interior de 13 (treze) escolas públicas municipais⁵. Apesar do pouco tempo dessa existência, acreditamos que uma análise de sua implantação apresenta-se como relevante, no sentido de realizar um levantamento de dados que possa subsidiar os gestores públicos às necessárias adequações e formulações na busca do aperfeiçoamento de sua ação.

Por ocasião da sua implantação, no ano de 2010, o PME nas escolas municipais de Caicó, contou com a participação de 108 (cento e oito) monitores e, no ano de 2011, de 98 (noventa e oito), assumindo diferentes oficinas nos seguintes Macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Cultura e Artes, Cultura Digital e Educomunicação.

De acordo com o Coordenador do programa no município, a seleção dos monitores é realizada através da análise do currículo e da avaliação do compromisso de cada um diante do programa. Esses fatores são considerados relevantes, uma vez que “os macrocampos devem ser trabalhados por pessoas capacitadas para desenvolverem tais funções”.

5 Escolas investigadas: Escola Municipal Frei Damião, Escola Municipal Auta de Souza, Escola Municipal Professor José Gurgel de Araújo, Escola Municipal Professor Raimundo Guerra, Escola Municipal Irmã Maria Assunta Vieira, Escola Municipal Professora Maria Bernadete Marques S. Ginane, Escola Municipal Ivanor Pereira, Escola Municipal Olívia Pereira Rodrigues, Escola Municipal Walfredo Gurgel, Escola Municipal Maria Fernandes da Silva, Escola Municipal Professor Mateus Viana, Escola Municipal Severina Brito da Silva e Escola Municipal Hermann Gmeiner.

Atendendo, em 2010, a uma média de 55,66% dos estudantes matriculados na rede, por ocasião da pesquisa, realizada no ano de 2011, o programa contava com a participação de aproximadamente 50,50% de crianças e jovens matriculados, o que representava uma média de 2 (duas) mil crianças e jovens, enriquecendo o seu currículo com atividades diversificadas, fortalecendo, assim, a gama de conhecimentos e experiências educacionais vivenciadas nas suas respectivas instituições escolares. Porém, conforme explicitado, o número comprova que houve um pequeno decréscimo quanto à participação dos estudantes, que de acordo com a análise dos dados, tentaremos identificar os possíveis motivos que ocasionaram tal fato.

Macrocampos: avaliação a partir do olhar do coordenador municipal

O PME disponibiliza através dos seus Macrocampos uma série de oficinas educativas, sendo cada aluno convidado a comparecer e participar no seu contraturno. Essas oficinas são desenvolvidas por monitores, prioritariamente alunos universitários ou selecionados na própria comunidade por apresentarem um conhecimento vivencial com as suas respectivas áreas.

As oficinas representam a materialização de uma oportunidade educativa que visa contribuir para a qualificação das aprendizagens escolares, diminuição das desigualdades educacionais e a valorização da diversidade cultural brasileira, quesitos que, certamente, favorecem a implementação da proposta da Educação Integral apresentada nos textos da base legal do programa (BRASIL, 2007, 2009a, 2009b).

Com relação ao Planejamento das atividades a serem desenvolvidas nas oficinas, o Coordenador nos informou que este acontecia semanalmente em cada escola, de forma coletiva, contando-se com a presença de seus respectivos monitores. Bimestralmente, ainda segundo o Coordenador, nas escolas se realizavam também reuniões de estudos para fundamentação que contava inclusive com a participação dos professores da escola. Este dado nos leva a acreditar que as atividades desenvolvidas pelos monitores se apresentam articuladas ao planejamento pedagógico das escolas, no qual se destacam os projetos e a execução de eventos.

Por outro lado, aponta também para o prejuízo ocasionado por um distanciamento temporal entre os encontros para planejamentos e os de estudos, possivelmente interferindo negativamente na socialização dos acontecimentos que giram em torno da execução cotidiana do programa. Sendo realizados apenas bimestralmente, deixam de serem discutidos e atendidos as dúvidas e os conflitos que surgem no cotidiano, os quais necessitam de decisões que, ao serem socializadas com os demais partícipes escolares, resultariam no levantamento de sugestões e de soluções mais imediatas.

No ano de 2010, registramos o desenvolvimento de oficinas nas escolas, na sua maioria, integradas aos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico (76,92% das escolas); Esporte e Lazer (69,23% das escolas) e o de Cultura e Artes (61,53% das escolas). E ainda: 15,38% das escolas com o macrocampo Meio Ambiente, 23,07% das escolas com o Macrocampo de Educomunicação, e apenas uma com o Macrocampo Cultura Digital. Os macrocampos correspondentes a Direitos Humanos em Educação, Promoção de Saúde, Educação Econômica e Investigação no Campo das Ciências e da Natureza não foram citados pelos professores comunitários, nos levando a acreditar que não foram trabalhados.

Em 2011, registramos poucas alterações com relação aos macrocampos contemplados pelas referidas instituições. Através dos dados levantados, registramos apenas o acréscimo de uma escola que trabalhou com o macrocampo de Acompanhamento Pedagógico, o decréscimo de uma escola no macrocampo do Meio Ambiente, e o acréscimo de uma escola que desenvolveu o macrocampo do Esporte e Lazer. Quanto aos macrocampos não utilizados em 2011, foi observado que são os mesmos dados referentes a 2010.

Por outro lado, é significativo observar que, apesar dessa pouca alteração nos macrocampos, a quantidade de oficinas diversifica-se diante das oportunidades ofertadas pelo referido programa. Assim, os macrocampos trabalhados neste município oferecem oficinas de: letramento, numeramento, alfabetização (Acompanhamento Pedagógico); dança, teatro, música, pintura, coral, percussão, fanfarra (Arte e Cultura); recreação, judô, xadrez, futebol, capoeira, ginástica rítmica, vôlei (Esporte e Lazer); horta comunitária (Meio Ambiente); jornal escolar e rádio escolar (Educomunicação) e informática (cultura digital). Estas oficinas se apresentam com uma multiplicidade de propostas educativas para os estudantes, o que certamente enriquece sua formação humana e acadêmica.

Importante esclarecer que a oferta do macrocampo de Acompanhamento Pedagógico, apresenta-se como obrigatório nas instituições escolares, de acordo com a base legal que rege o PME (BRASIL, 2010d). No entanto, os dados da pesquisa apontam que nem todas as escolas do município, integrantes do programa, têm atendido a essa orientação de forma plena, pois ainda se registrou uma média de 30% que não ofereceu as oficinas do referido macrocampo nos anos investigados. Seria importante averiguar quais os motivos que determinaram tal ausência, informação essa não verificada pelo presente estudo.

Quanto à avaliação que os professores comunitários apresentam sobre os macrocampos desenvolvidos no ano de sua efetivação, pudemos identificar o reconhecimento de avaliações positivas com relações a alguns macrocampos, e negativas com relação a outros, conforme podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 1 - Distribuição e Avaliação dos Macrocâmpos – 2011

MACRO-CAMPOS	N. DE ESCOLAS	AVALIAÇÃO POSITIVA	AVALIAÇÃO NEGATIVA	OBSERVAÇÕES
Acompanhamento pedagógico	09	52,42%	47,58%	As oficinas de letramento e numeramento são as mais desenvolvidas nas instituições.
Meio ambiente	02		100%	A horta comunitária desenvolve-se sem espaço adequado, em uma das instituições funcionava em uma residência particular.
Esporte e lazer	11	69,23%	31,67%	O xadrez apresentou aspectos negativos, tendo em vista que os alunos aprenderam demonstrando desinteresse pela oficina.
Cultura e artes	13	76,92%	23,08%	Das oficinas desenvolvidas, entre elas, a dança e a pintura apresentam avaliações positivas; o coral e o teatro, negativas.
Educomunicação	1		100%	A rádio escolar não despertou interesse na participação dos educandos.

Fonte: Acervo das Pesquisadoras (2012)

A partir das informações presentes no quadro anterior, podemos destacar alguns pontos merecedores de nossas reflexões como, por exemplo, o destaque aos macrocampos avaliados mais positivamente, dentre eles, o macrocampo de Esporte e Lazer e o de Cultura e Artes que apresentaram maiores índices de aprovação. Afinal, o que esses dados nos informam? Será que seus respectivos monitores apresentaram uma proposta mais atrativa para os alunos, levando-os a saírem da rotina cristalizada da cultura escolar, herdada do tecnicismo e da pedagogia tradicional? Estarão eles ampliando e diversificando os conhecimentos dos alunos?

Por outro lado, importante refletir sobre aqueles macrocampos que não foram avaliados positivamente, como por exemplo, o de Acompanhamento Pedagógico que recebeu uma avaliação negativa mediana. Será que as oficinas de letramento e numeramento nele desenvolvidas, não estariam apenas reproduzindo uma prática escolar baseada na dimensão conteudística e pouco inovando nas suas intervenções? Não estariam fazendo “mais do mesmo”?!

Pensamos que tais reflexões merecem ser consideradas pelas escolas quando se busca aperfeiçoar a ação do Programa de forma a otimizar os espaços, o tempo e as oportunidades educacionais oferecidos aos seus respectivos alunos.

Assim, de acordo com as informações fornecidas pelo coordenador municipal do Programa, a implantação no município ocorreu de forma satisfatória, contribuindo com um avanço na educação dos alunos contemplados pela oferta das atividades diversificadas presentes nas suas respectivas escolas. Essa avaliação encontra-se articulada com a proposta do Programa e ainda com a avaliação das professoras comunitárias das escolas, as quais passaremos a destacar na seção seguinte deste capítulo.

Avaliação do programa sob o olhar das professoras comunitárias

Considerando que o professor comunitário se apresenta como o agente mais diretamente integrado à ação do programa na escola, acreditamos que sua avaliação deve nos apontar elementos essenciais para a reflexão e construção de um quadro real do alcance da ação do programa junto às suas respectivas escolas.

E, de acordo com os questionários respondidos por tais agentes, os dados apontaram para a existência de uma diversidade de opiniões, seja pelo fato de que cada instituição possui características e contexto diferenciados, seja pelo fato de que os profissionais expressam opiniões baseadas em concepções próprias que direcionam um olhar diferenciado ao que vivencia junto ao programa.

Assim, nos dados registrados, percebemos que 46,88% das professoras comunitárias investigadas (100% do sexo feminino), concordam com a execução do PME na escola. Esta avaliação é baseada no fato de acreditarem que o programa, apesar das dificuldades encontradas para sua realização, tem contribuído significativamente para o desenvolvimento intelectual, afetivo e social do aluno.

Por outro lado, 53,84% dessas professoras, acreditam que as escolas ainda não se encontram preparadas para receberem um programa desse nível, devendo existir uma preparação dos profissionais para nele atuarem, bem como uma reestruturação dos espaços físicos das escolas.

Com relação à questão da estrutura física das escolas, apresentada como o maior obstáculo para o desempenho das atividades, devemos pontuar sua relevância, considerando, contudo, que o

próprio programa aponta para a necessidade de se buscar outros espaços no entorno da escola, para se garantir o funcionamento e dinamismo de suas atividades, ampliando os ambientes e as experiências capazes de cooperar com a aprendizagem dos estudantes.

E, pelas respostas registradas nos questionários, há uma sinalização que as instituições têm cooperado quando solicitadas, abrindo possibilidades de utilização de espaços de igrejas evangélicas e católicas, campos de futebol, prédios externos próximos às escolas (alguns alugados e outros cedidos pela comunidade local), praças do município, inaugurando novos espaços educativos onde se desenvolvem as diferentes oficinas ofertadas pelo programa. Na avaliação da qualidade desses espaços, 30,77% das professoras comunitárias avaliam-nos como satisfatórios; 30,77% de forma razoável e regular, e 38,36% avaliam que os mesmos se encontram de forma regular e/ou de péssima qualidade.

Em decorrência dos dados apresentados, podemos supor que o enfrentamento dos problemas com relação aos aspectos físico-estruturais das escolas se apresenta também de forma diferenciada. Contudo, o Coordenador Geral do programa menciona que as dificuldades enfrentadas pelo Programa na sua fase inicial vêm sendo paulatinamente ultrapassadas, encontrando-se atualmente numa fase de crescimento e expansão.

Considerações finais

Embora possa parecer cedo para uma avaliação mais objetiva e pontual, a análise dos dados apresentados nos permite uma primeira reflexão acerca do processo da implantação do Programa Mais Educação nas escolas da rede municipal de Caicó.

Pelas análises realizadas, constatamos que o Programa Mais Educação encontra-se ainda numa fase de estruturação, buscando construir as bases para a consolidação de uma proposta de educação integral nas escolas municipais. Muitas são as dificuldades, os impasses e as indagações, todavia, os pequenos avanços e conquistas devem ser comemorados.

Registramos que apesar de estar sendo desenvolvido há pouco tempo, o Programa, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Caicó/RN, já ofertou um número relevante de oficinas diversificadas dentro dos macrocampos selecionados, possibilitando, mesmo que de forma tímida, significativos avanços nas oportunidades educacionais oferecidas aos estudantes referido sistema público de ensino.

Assim, no cômputo geral, segundo os dados apresentados, verificamos uma avaliação positiva das oficinas, principalmente, as que se integram aos Macrocampos Esporte e Lazer e Cultura e Artes. Refletir sobre os motivos para tal preferência nos leva a considerar que os tipos de atividades desenvolvidas nessas oficinas realmente parecem apresentar o novo, o diferente, o incomum, instigando os anseios e as motivações do alunado frente à presença de novos saberes, práticas e conteúdo no espaço escolar.

Por outro lado, vale refletir os motivos que provocaram uma avaliação mediana com relação ao Macrocampo Acompanhamento Pedagógico, especificamente, nas oficinas de Letramento e Numeração. Poderia encontrar nelas apenas a repetição de uma prática enfadonha, repetitiva e pouco atraente dos conteúdos já trabalhados em sala de aula? Não seria o caso de repensar a forma como está se realizando tais oficinas?

Acreditamos que, pela relevância da temática, é preciso um maior investimento na investigação dessas questões, de forma a se visibilizar formas mais dinâmicas e eficazes de incrementar o trabalho político-pedagógico desenvolvido no programa em pauta. Pois, não basta apenas aumentar o número de horas de atividade dos alunos na escola; necessário se faz qualificar esse tempo, enriquecendo e dinamizando as intervenções a eles direcionadas. É preciso inovar, criar, apostar no diferente, mas sem esquecer a coerência e a responsabilidade, sobretudo, com os resultados, de forma a favorecer não somente a aprendizagem, mas também o desenvolvimento integral desses alunos.

Portanto, há o que ser mudado e melhorado para uma ação eficaz do Programa nas escolas municipais deste município. As cobranças são relevantes, principalmente, das professoras comunitárias que constituem o grupo encarregado de assumir mais diretamente a execução do programa no chão das escolas. De forma diferenciada, cada uma delas imprime sua marca no percurso do programa em cada escola. Por isso, um trabalho de pesquisa que reflita a opinião dessas profissionais é de suma importância para a busca da melhoria do referido programa.

Enfim, vale destacar que, como parte do percurso de construção de toda política pública, os programas enfrentam desafios pontuais, merecendo ser tratados de forma cuidadosa pelos seus diferentes dirigentes, principalmente, por aqueles que mais de perto operacionalizam sua execução, enfrentando as dificuldades e buscando caminhos para superá-las, muitas vezes sem nem mesmo contar com as ferramentas necessárias para sua execução. E com o Programa Mais Educação não é diferente.

Acreditamos que o quadro apresentado neste capítulo, aponta, portanto, para a necessidade de um aprofundamento teórico consistente que corrobore com a compreensão da essência do Programa para que os profissionais nele envolvidos conheçam as ferramentas teórico-metodológicas que norteiam a perspectiva de educação que se faz presente e buscando desvendar os fatores não somente pedagógicos, mas também políticos, econômicos e sociais que provocam os avanços, buscando soluções para os desafios para a construção de uma política pública de Educação Integral para nosso país.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando *et al.* *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, 1932. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012
- BRASIL, Ministério da educação. *Plano Nacional da Educação – 2001-2021*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 20 set. 2015.
- _____. *Portaria Interministerial nº 17/2007*. Programa Mais Educação. Diário Oficial das União. Brasília: MEC/SECAD, 2007.
- _____. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*, MOLL, Jaqueline (Org.). Brasília: MEC/SECAD, 2009a. (Série Mais Educação).
- _____. *Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral: caderno para professores e diretores de escolas*, MOLL, Jaqueline (Org.). Brasília, MEC, SECAD, 2009b. (Rede de Saberes Mais Educação).
- _____. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências*

de jornada escolar ampliada no Brasil – Estudo qualitativo. Brasília: MEC/SECAD, 2010a.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010b.

_____. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira* Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil, Brasília: MEC/SECAD, 2010c. (Série Mais Educação).

_____. *Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços da escola e da cidade* (Cadernos Pedagógicos 2010). Brasília: MEC/SECAD, 2010d.

COELHO, Lígia; CAVALIERE, Ana. (Orgs.). *Educação Brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FERNANDES, Nyedja Karlla de S. *A implantação do Programa Mais Educação na rede municipal de ensino da cidade de Caicó-RN: ultrapassando os muros da escola para formação do educando*. Monografia de Graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Curso de Pedagogia/CERES-Caicó. UFRN, 2012.

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: *Educação Brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.p.13-42.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TRÊS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE NATAL/RN (2008 A 2011)

Márcia Soraya Praxedes da Silva



O presente capítulo aborda o Programa Mais Educação e sua implementação da rede municipal de ensino da cidade do Natal/RN, no período de 2008 e 2011. Para tanto, conhecer a concepção de educação integral que fundamenta o Programa Mais Educação e saber em que dimensão este programa contribui para a melhoria da educação constituem os problemas de pesquisa deste trabalho.

Para nós, torna-se imprescindível compreender que concepção de educação integral fundamenta o Programa Mais Educação, tendo em vista a importância e destaque do tema nos debates educacionais na atualidade e a inserção do Programa no contexto nacional de políticas públicas que primam pela qualidade da educação brasileira. Vale ressaltar que se busca a consolidação da educação integral como política pública. Atualmente, o Programa Mais Educação tem sido apontado como uma possível resposta à demanda por uma educação de qualidade.

As questões de estudo e os objetivos: delineando caminhos

Partindo das considerações e reflexões ora apresentadas, bem como da necessidade de conhecimento e aprofundamento em relação ao nosso objeto de estudo, propomo-nos, com esta pesquisa, responder algumas questões:

- a) Quais são os fatores determinantes na implementação e no desenvolvimento do Programa Mais Educação na rede municipal de ensino da cidade de Natal/RN?
- b) A Concepção de Educação Integral dos sujeitos envolvidos na pesquisa alinha-se a concepção proposta nos documentos oficiais do Programa?
- c) O Programa Mais Educação tem contribuído para a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos nas escolas campo da pesquisa?

Norteados por esses questionamentos, o objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar a implementação e a contribuição do Programa Mais Educação no Município de Natal, para a melhoria da qualidade da educação.

Para responder a esse objetivo, os seguintes objetivos específicos foram elaborados:

- a) Contextualizar o processo de implementação do Programa Mais Educação na rede municipal de ensino da cidade de Natal/RN, destacando as suas contradições e os seus principais elementos determinantes;

- b) Analisar o conceito de Educação Integral, que fundamenta o Programa Mais Educação, entendido como estratégia político-educacional para a melhoria da qualidade da educação;
- c) Investigar e avaliar as contribuições do Programa Mais Educação para a melhoria da qualidade da educação pública na rede municipal de ensino de Natal/RN.

A partir dessas considerações, tendo como referencial os pontos supracitados, propomos traçar um caminho de pesquisa que contemple os aspectos conceituais e normativos da educação integral no sistema educacional brasileiro, por acreditarmos que desse estudo poderão emergir novos caminhos à compreensão e à implementação de experiências em educação integral, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da educação no Brasil.

Em suma, nesse momento inicial, apresentamos o percurso histórico do interesse pelo tema da educação integral e delimitamos as questões epistemológicas que nos levaram ao tema, objeto, problema, justificativa, questões e objetivos do estudo. Apontamos, na etapa subsequente, a metodologia de coleta e análise de dados que utilizamos para realizar a investigação.

O caminho metodológico

O que se pretende ao propor uma investigação envolvendo a questão da melhoria do ensino, tendo-se a Educação Integral com ponto de partida, aspecto bastante relevante na área educacional e que tem suscitado debates, discussões e questionamentos; não é, a priori, estabelecer nenhum juízo de valor. Antes, pelo contrário, trata-se de tentar encontrar explicações para um fato presente no nosso contexto educacional e contribuir, concluída a investigação,

com dados empíricos e teóricos, para uma maior reflexão e debates sobre a questão.

A pesquisa realizada teve uma abordagem qualitativa, tendo em vista que ela

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1996, p. 21)

Fez-se necessário uma investigação sobre o nosso objeto, partindo do contexto social no período de implementação do Programa no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME) e nas escolas, especialmente das que participaram desse estudo, no período compreendido a 2008-2011.

O processo investigativo adotado na realização da pesquisa desenvolveu-se em três etapas, a saber: a primeira, caracterizou-se pela realização de uma minuciosa revisão da literatura existente sobre as políticas públicas de educação e sobre educação integral, tendo em vista saber e conhecer os estudos já existentes, documentados em livros, artigos de revistas especializadas, dissertações e teses. Nosso objetivo era construir um referencial teórico norteador da pesquisa, situando historicamente o nosso objeto de estudo e dialogar com os dados empíricos obtidos durante a pesquisa, haja vista que todo conhecimento novo, é produzido a partir de algo já existente, mesmo que as fontes sejam pouco expressivas, mas é preciso ter um começo para que possam surgir as indagações e

as inquietações, gerando questões e hipóteses que culminam em estudos e pesquisas de cunho acadêmico.

Na segunda etapa, para proceder à investigação, foi realizada a escolha das escolas municipais, campo da pesquisa, onde seriam realizadas as entrevistas. Tendo em vista que o nosso recorte compreendia a Programa de 2008 a 20011, elencamos alguns critérios para subsidiar a escolha das escolas onde seria realizada a pesquisa. Como primeiro critério, optamos por contemplar em nosso estudo, as primeiras escolas que aderiram ao Programa em 2008. Portanto, a escolha seria realizada tendo em vista o universo de 17 escolas que aderiram ao Programa inicialmente.

Após essa primeira definição, decidimos ampliar o campo de escolha, tendo em vista que as escolas que aderiram em 2008, em razão do atraso na chegada dos recursos, iniciaram suas atividades nos últimos dois meses do referido ano, de modo que foi possível considerar, para efeito desse estudo, o ano de 2009 como início efetivo do Programa na rede municipal, ampliando, portanto, o leque de escolha no tocante as escolas campo da pesquisa.

Tendo em vista o principal critério de escolha das escolas para adesão ao Programa, pelo MEC, ser o baixo IDEB e a localização em áreas de risco e vulnerabilidade social, elegemos como segundo critério, as escolas que obtiveram os melhores IDEBs, considerando o desempenho nos resultados de 2009 e 2011.

Na terceira etapa, empreendeu-se uma análise de dados coletados na SME sobre a política e as ações municipais em relação à educação integral e o processo de implementação do Programa Mais Educação na rede municipal de ensino. Ainda nessa fase, empreendeu-se uma análise sobre a participação dos sujeitos envolvidos no processo de implementação do Programa Mais Educação nas

escolas, no intuito de compreender a concepção que possuíam sobre educação integral e as contribuições do Programa na melhoria da aprendizagem dos alunos participantes da experiência.

Posto isso, essa etapa foi realizada a partir de dois momentos:

- 1) Análise a partir dos dados e informações coletados na SME e das informações em relatórios anuais de avaliação do Programa, produzidos pelas escolas e
- 2) Aplicação de entrevistas com a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados, como também propiciar situações de contato, de modo a favorecer uma discussão mais ou menos livre, mas atendendo aos objetivos propostos na pesquisa, significativos no contexto em foco.

Para a construção da análise, optamos pela utilização da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. A escolha deu-se em virtude de que esse tipo de entrevista ressalta positivamente, a relação de interação e de influência recíproca entre quem entrevista e quem está sendo entrevistado (LAKATOS; MARCONE, 1993, p.198).

A seleção dos sujeitos a serem entrevistados, seguiu o critério de participação e envolvimento com a experiência desde a sua implementação.

Na SME, foram entrevistadas a Secretária de Educação e a Chefe do Setor de Educação em Tempo Integral. A Entrevista com a responsável pela pasta da educação foi para nós de extrema relevância nesse estudo, considerando que nessa nova gestão municipal, iniciada em 2013, a Secretária de educação é a mesma que

esteve à frente dessa Secretaria, em 2008, ano de implementação do programa na rede.

Nas escolas participantes da pesquisa foram entrevistados, em cada uma, 5 (cinco) sujeitos: o gestor, o coordenador, um monitor e dois alunos. Para efeitos de esclarecimentos e de fidedignidade às informações coletadas, os gestores e coordenadores (das três escolas) entrevistados foram os que estavam na gestão à época da implementação do Programa. Dois coordenadores ainda permaneciam nas mesmas funções e escolas. Objetivando compreendermos melhor o processo de implementação do Programa, foi imprescindível considerar nesse estudo a participação e contribuição dos que vivenciaram o processo.

Em relação aos monitores, priorizou-se aqueles que desenvolviam suas atividades a mais tempo; e aos alunos, os que participam do Programa desde a sua implementação. Foram realizadas 17 entrevistas considerando os sujeitos da SME e das escolas.

As entrevistas foram realizadas na SME e nas escolas, levando em conta alguns fatores para otimizá-las: praticidade, oportunidade e necessidade, tanto do entrevistador como dos entrevistados. Procuramos realizar as entrevistas em ambientes que possibilitassem o entrevistado sentir-se à vontade, descontraído e sem pressão, deixando-o falar à vontade sobre os questionamentos feitos.

As entrevistas foram realizadas individualmente, através de gravações digitais, objetivando obter depoimentos, os mais detalhados possíveis, para subsidiar com segurança, confiança e fidedignidade o pensamento, os anseios, as frustrações e as alegrias dos entrevistados nos momentos de transcrição e análise dos dados.

As entrevistas dos gestores (incluindo os representantes da SME e das escolas) e coordenadores foram elaboradas seguindo um mesmo roteiro, com algumas adaptações, tendo em vista as especificidades de cada um, decorrentes das funções exercidas e das responsabilidades com as ações desenvolvidas.

Objetivando ter uma maior fluência do pensamento dos sujeitos da pesquisa, as entrevistas foram realizadas sem obedecer à sequência em que foram elaboradas e sem marcações pontuais de uma pergunta para outra. Após a transcrição, percebemos que essa forma de colher os dados foi muito positiva, pois os entrevistados realmente demonstraram mais fluência em seu pensamento, ampliando as respostas com dados não contemplados diretamente na pergunta, tornando-se mais significativos para análise.

Considerações finais

As análises aqui realizadas não se pretendem conclusivas em relação ao objeto, razão pela qual trazemos uma citação de Larrosa (2002, p. 29), que traduz em parte o sentimento vivido nesse instante: “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”.

Tendo em vista a educação integral configurar-se em um tema de destaque no cenário educacional do nosso País e que vem, frequentemente, fomentando novos debates, reflexões e informações, não apenas no cotidiano das escolas, mas especialmente no mundo acadêmico, não temos a pretensão de esgotar a nossa discussão, com a finalização deste trabalho.

Nessa perspectiva, as considerações aqui apresentadas são um olhar sobre o objeto do nosso estudo, cuja pretensão é contribuir para o fomento do debate relacionado ao tema.

A fim de alcançarmos os objetivos propostos, trilhamos caminhos diversos que se constituíram desde a pesquisa documental e bibliográfica, que fundamenta a nossa discussão e análise, passando pelo conhecimento das leis que respaldam a implementação da educação integral no Brasil, até o lugar onde é possível estabelecer com mais fidedignidade, os contrapontos, conhecer, analisar e compreender a realidade em que se insere a nossa pesquisa.

Durante o período de estudos, reflexões, pesquisas, análise e escrita da dissertação, percebemos o quanto esse tema foi importante. Ele carrega anseios, dúvidas, sentidos, sentimentos, expectativas, frustrações e experiências inesquecíveis, vivenciados ao longo dos anos na nossa trajetória como professora, como assessora pedagógica da SME e, especialmente como Chefe do SETI, cargo assumido no período de 2009 a 2011. Não foi um percurso fácil. Pelo contrário, durante os dois anos no Mestrado, fui cobrada a distanciar-me do objeto de estudo. Percebo como é difícil esse distanciamento, haja vista que a decisão de estudar sobre determinado tema, é impulsionada pela vivência e identificação com ele a partir de uma situação vivida. Neste caso, o Programa Mais Educação.

A concretização desta pesquisa, nas três escolas públicas municipais de Natal/RN, nos faz refletir e acreditar na possibilidade real de uma educação de qualidade. O Programa tem se configurado numa possibilidade de superação para muitas crianças, ele desafia a transformação do cotidiano escolar, tentando desvelar um novo olhar e um novo sentido no que se refere ao processo

de aprendizagem das crianças, cujo foco é o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, a partir da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, tendo a educação integral como fomento das mudanças.

Parece contraditório o pensamento de que, com esse estudo, a experiência se concretizou, mesmo os resultados não tendo se revelado satisfatórios, do ponto de vista da análise dos objetivos da pesquisa.

A vivência anterior ao desenvolvimento desse estudo, juntamente com as leituras realizadas, as discussões e reflexões solitárias na calada da noite, o compartilhamento das dúvidas, dos fracassos, dos anseios e das conquistas com os envolvidos no trabalho, desde a sua implementação e durante as entrevistas, permitiram-nos tecer uma colcha de retalhos na qual vislumbramos, mesmo sem ver o resultado final, a construção de histórias de vidas distintas, mas vividas ao mesmo tempo e com objetivos semelhantes, fazendo-nos acreditar que a experiência com o Programa Mais Educação tem se apresentado como importante para os alunos, apesar de todas as dificuldades que se apresentaram desde a sua implementação.

A partir de então, à guisa de conclusão, compartilhamos nossas percepções sobre o estudo, acreditando que elas possam servir de contribuição para futuros trabalhos acadêmicos que envolvam a Educação Integral, em particular em estudos que contemplem o Programa Mais educação.

O Programa Mais Educação, constitui-se em uma iniciativa do governo federal em fomentar a discussão sobre a Educação Integral, colocando-a como uma das medidas para se melhorar o ensino público brasileiro. Afirmar que a educação brasileira, especialmente o ensino fundamental, encontra-se sem perspectivas,

é o mesmo que assumir a escassez de projetos e iniciativas em prol da melhoria da educação brasileira. Na história da educação brasileira, são raros os momentos marcados pela diversidade de iniciativas em diversas esferas e com disponibilidade de recursos destinados à sua concretização. Entretanto, a nossa educação permanece em um nível crítico e preocupante.

Um primeiro ponto que destacamos refere-se à oferta de atividades culturais e esportivas, bastantes diversificadas, através da ampliação da jornada escolar. Vale ressaltar que as crianças fazem parte de um contexto social menos favorecido, em áreas de vulnerabilidade social, motivo pelo qual o Programa passa a fazer parte da escola. A partir dos depoimentos, foi possível perceber que essas crianças possuem uma vivência muito limitada no tocante às opções de lazer ou de cultura. Tivemos depoimentos de coordenadores que afirmam que algumas crianças nunca foram à praia, mesmo a nossa cidade sendo litorânea e nossas praias serem cartão postal em muitos países. Essa falta de vivência e de conhecimento em relação à própria cidade em que mora, se amplia muito mais: crianças que não conhecem um shopping, um cinema ou um teatro. Em relação a esse ponto, destacamos a oportunidade dada aos alunos, em especial aos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Contudo, destacamos, também, a limitação do Programa em não atender todos os alunos matriculados na escola. Não há uma limitação expressa de que não se pode atender a todos os alunos, o indicativo mínimo é de 100 alunos. Contudo, sabemos da impossibilidade de qualquer escola desenvolver as atividades do Programa com todos os alunos, uma vez que o principal entrave à sua implementação refere-se exatamente a uma questão de ordem estrutural.

E as crianças que não apresentam dificuldades de aprendizagem, não merecem ter acesso a outras oportunidades educacionais? Se a concepção defendida pelo Programa prima pela formação integral, por acaso os alunos que não possuem o perfil indicado pelo Manual, não necessitam dessa formação? O Programa não seria excludente, à medida que contempla crianças em detrimento de outras? Eis um ponto de reflexão.

O percentual de alunos contemplados é mínimo, tendo em vista a quantidade de crianças e de escolas públicas em todo o Brasil. Esse fato deve-se, sobretudo à falta de infraestrutura das escolas, e, após quase quatro anos de implementação do Programa nas escolas, esse continua sendo o principal entrave não apenas para as escolas, enquanto que, para o MEC, a compreensão que temos é que sua meta tem se constituído principalmente em dados quantitativos, de ampliação da jornada em outras escolas públicas em todo o território nacional. A Projeção para 2014 é de atendimento a 60 mil escolas.

Assim, podemos afirmar que toda a experiência vivida, apesar das dificuldades e das limitações, contempla apenas um pequeno número de alunos.

Um segundo ponto destacado nas nossas considerações reflete a articulação das ações do programa em cada escola com o Projeto Político Pedagógico. É ponto positivo a possibilidade de a escola repensar o seu Projeto Político Pedagógico em articulação com o planejamento das ações a serem realizadas pelo Programa, promovendo, conseqüentemente, a articulação entre a prática pedagógica dos professores do turno regular e a dos monitores, responsáveis pelas atividades da jornada ampliada. A qualidade das ações pensadas, planejadas e executadas no âmbito escolar

depende do PPP. É ele que dá a base do trabalho docente e sua orientação reflete diretamente na prática pedagógica.

O discurso das escolas tem reafirmado o compromisso de planejar e articular as ações do Programa com o PPP, contemplando metas possíveis de serem alcançadas. Para tanto, ele deve estar sintonizado com a comunidade a qual a escola se insere, uma vez que as peculiaridades dessa comunidade devem ser consideradas para que as ações sejam direcionadas à realidade dos alunos.

Na prática, partindo dos dados coletados nas entrevistas, tem-se evidenciado esse compromisso da escola e essa articulação de forma sistemática, a partir do PPP. Contudo, essa articulação ainda não acontece de modo a promover uma integração mais significativa e conseqüentemente, resultados mais pontuais em relação à aprendizagem dos alunos participantes. Nas três escolas participantes da pesquisa, embora o PPP contemple as ações do Programa Mais Educação, na prática, os momentos reais de articulação, caracterizados pelos encontros de estudo e planejamentos, ainda acontecem de forma isolada, na maioria das vezes, tendo o coordenador como ele entre os dois segmentos: professores e monitores.

A articulação entre os profissionais dos dois turnos é primordial. A medida que o Programa acontece no turno contrário ao regular, fomenta a possibilidade de integração entre os dois turnos, envolvendo todos os profissionais comprometidos com o processo de aprendizagem dos alunos, em prol de uma ação interdisciplinar, sedimentando um trabalho mais significativo, coeso e coletivo, cujo objetivo maior é a melhoria da aprendizagem dos alunos que participam da jornada ampliada.

Muitas escolas apresentam uma realidade de trabalho solitário de gestores e professores comunitários, ou, muitas vezes, pelo próprio coordenador. Alguns professores acreditam que não possuem nenhuma responsabilidade pelos alunos do Programa, mesmo sendo muitos dos seus.

A articulação entre turnos e principalmente entre os professores do turno regular com os coordenadores e monitores se configura ainda numa prática muito incipiente. Mesmo nas escolas onde se percebe uma maior disponibilidade desses profissionais em trabalhar em grupo, essa prática não acontece de modo articulado. Na maioria das vezes a coordenadora assume o papel de interlocutor, na tentativa de estabelecer as relações entre o professor que se encontra na sala de aula e o monitor que desenvolve suas atividades no contraturno, com o aluno desse professor.

Há por parte dos professores efetivos ainda há, significativamente, um movimento de não aceitação desse profissional que atua nas oficinas do Programa, que mesmo sem a qualificação necessária (formação superior), assumem basicamente, a mesma função que ele, professor que estudou e que é concursado.

No tocante ao papel do coordenador, acreditamos, com base nas entrevistas, que ele representa uma peça chave no desenvolvimento das ações do Programa na escola. Segundo depoimentos dos gestores, tem sido um dos atores sociais mais importantes para o desenvolvimento do trabalho, seja, com os monitores, seja com os alunos, seja com o gestor e principalmente com os demais colegas professores, na tentativa de sensibiliza-los e de envolvê-los na difícil tarefa de fazer um planejamento articulado possibilitando sentidos e resultados mais significativos ao trabalho do monitor.

A escolha desse profissional tem tido, como requisito maior, além de ser um professor da escola, ser conhecedor da comunidade, dinâmico e perspicaz; ser uma pessoa que se relaciona bem com a gestão. A grande maioria dos coordenadores tem sido responsável, não apenas pela seleção dos monitores, dos alunos, planejamento, acompanhamento e avaliação do Programa, mas, também, pela definição, pesquisa e compra do material constante nos kits das oficinas escolhidas. É também o coordenador que chega à escola antes dos seus monitores e alunos; que vai embora muito depois de todos eles; que passa muito mais tempo do que o sugerido; que acompanha muitas vezes sozinho, o horário do banho (para as escolas que conseguiram organizar esse momento) e do almoço.

Torna-se relevante que a comunidade escolar passe a se envolver com as atividades de Programa, que compreendam suas concepções, seus objetivos e a necessidade da parceria, do trabalho coletivo e solidário, atuando em cumplicidade com o coordenador.

O desafio maior é perceber e atender as demandas decorrentes da implementação de um Programa desse porte, que amplia a jornada escolar para alguns dos seus alunos e que mesmo sendo um número não expressivo, tendo em vista o total de alunos de cada escola; é significativo, tendo em vista as suas estruturas e os recursos humanos disponíveis. A parceria com a comunidade é importante e necessária, mas não se pode relegar a segundo plano a obrigação do Governo em propiciar as estruturas físicas e humanas para o seu desenvolvimento.

Um ponto polêmico e de destaque no Programa refere-se ao monitor, responsável pelas oficinas. O Manual especifica que “as atividades de monitoria deverão ser desempenhadas, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica

nas áreas de desenvolvimento das atividades ou com habilidades específicas”. Dados da SME comprovam que a grande maioria dos monitores que atuam, especialmente nas oficinas de letramento e matemática, é composta por universitários ou que já possuem uma graduação específica na área de atuação. Contudo, levando em conta a rotatividade desse agente, torna-se quase inviável manter esse critério atendido. O valor destinado ao seu ressarcimento é outro entrave para a manutenção de um processo de trabalho, fator que justifica, em parte, a grande rotatividade dos monitores, além do fato de estarem em formação e, portanto, necessitando de experiências na área. Dessa forma, acabam não assumindo um compromisso com as escolas e com o seu trabalho, refletindo uma prática sem sistematização e continuidade, tendo reflexo direto na aprendizagem dos alunos.

Ainda relacionado aos monitores, ressaltamos sua formação continuada que se configura num grande avanço nas ações desenvolvidas pela SME e que tem contribuído para a mudança nas práticas escolares. A formação tem contribuído muito para a discussão e reconhecimento sobre o papel do monitor, bem como para subsidiar seu trabalho, com a realização de práticas pedagógicas condizentes com a proposta do Programa.

Acreditamos que a docência se constitui num campo específico de intervenção profissional na prática social, não podendo qualquer pessoa assumir o papel de professor. Sabendo que a tarefa de ser professor implica, necessariamente, ser capaz de combinar, de forma sistemática, elementos teórico-práticos nas suas ações educativas, o monitor também deve estar minimamente preparado para exercer positivamente seu papel na escola, uma vez que atua diretamente com os alunos em formação, assumindo também, funções docentes ainda que não substitua o professor.

Os dados empíricos da pesquisa fizeram-nos perceber o compromisso das pessoas em relação ao Programa, dada à perspectiva de mudanças no desenvolvimento dos alunos envolvidos, não apenas em relação à aprendizagem, mas também no tocante a forma de se relacionar com o outro e de agir na sociedade.

Nesse sentido, podemos considerar, com base nas análises das entrevistas, que os envolvidos, seja como gestor, seja como aluno, percebem que muitas das aprendizagens são reflexo das atividades cotidianas realizadas a partir do Programa Mais Educação, refletindo também posturas e práticas em toda a comunidade escolar, que gradativamente tem se envolvido com as ações realizadas.

Contudo, considerando que o título do nosso trabalho suscita pensarmos sobre a perspectiva do Programa Mais Educação como uma estratégia política que tem contribuído para a melhoria da educação escolar pública no município de Natal/RN, e ainda levando em consideração as discussões realizadas nesse estudo em contraponto com as análises das entrevistas, destacamos a necessidade de:

- 1) Implantação de uma política pública de Educação Integral, objetivo maior do Programa Mais Educação;
- 2) Reestruturação das escolas quanto à estrutura física;
- 3) A relevância na ampliação do número de alunos atendidos, haja vista pertencerem à mesma comunidade e possuírem as mesmas demandas sociais;
- 4) Monitores qualificados, com nível superior, preferencialmente pertencentes ao quadro de professores das escolas que desenvolvem o Programa;

- 5) Estudos e formações não apenas no âmbito escolar, mas com toda a comunidade, promovendo discussões e conhecimentos sobre a Educação Integral, visando um maior envolvimento e comprometimento de todos com o trabalho.
- 6) Articulação efetiva e sistemática entre as ações do Programa e o Projeto Político Pedagógico, afim se estabelecer uma visão geral das demandas escolares, compreender aspectos ligados diretamente à aprendizagem dos alunos e conhecer as orientações necessárias ao trabalho participativo e coletivo.
- 7) Avaliação do Programa a fim de provocar mais celeridade nas ações e subsidiar reflexões e mudanças no planejamento das práticas e no projeto político-pedagógico.

Esse aspecto merece atenção no sentido de que a prática de avaliação não se torne apenas um fazer burocrático, cumprindo com as atividades da escola. A avaliação precisa impulsionar discussões e construção de soluções.

A partir desta discussão, compreendemos que os pontos ora destacados, não se configuram em soluções, mas possibilitaria a melhoria da qualidade da educação em aspectos de ordem estrutural e pedagógica, em particular. Percebemos que este é um processo complexo que suscita questões sobre a efetividade da aprendizagem dos alunos a partir das práticas escolares de forma genérica, mas, sistematizadas e articuladas, haja vista este ser um dos grandes objetivos da educação.

Entendemos também que a temática necessita de outros estudos e discussões; logo, esta pesquisa não se encerra aqui, mas configura-se como terreno fértil para investigações futuras.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica*, 2007.
- _____. *Manual de Educação integral para obtenção de apoio financeiro através do programa dinheiro direto na escola*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC. 2011.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. In: *Cadernos CENPEC: educação, cultura e ação comunitária*, n. 2, p. 7-13, 2006.
- GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC*. São Paulo: CENPEC, p. 15-24, 2006.
- MOLL, Jaqueline. A cidade educadora como possibilidade: apontamentos. In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luisa Rodrigues; TOLEDO, Lesli (Orgs.). *Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez, p. 39-46. 2004.
- NATAL. *Referenciais Curriculares Básicos: Ensino Fundamental*. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desportos. Natal, RN, 2008.
- RIBEIRO, Darcy. *A educação e a prática*. Revista Carta: falas, reflexão, memórias. Brasília: Senado Federal, n. 15, 1995.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CAICÓ/RN: registro de uma vivência

**Geovar Miguel dos Santos
Nazineide Brito**



Nas duas últimas décadas, a educação pública brasileira vem apresentando uma retomada de rumo em busca de uma nova vertente que busque minimizar as fragilidades de um sistema de ensino que se tem mostrado ineficaz no sentido de contribuir efetivamente para o processo de escolarização das crianças e jovens. Nesse contexto, por iniciativa do governo federal, mas tendo como referência, iniciativas de alguns estados e municípios mais contemporâneos, está sendo apresentado o Programa Mais Educação que visa, numa ação indutora, contribuir para a implantação de uma perspectiva de educação integral nas escolas públicas brasileiras.

Neste capítulo, em especial, nos ateremos a refletir sobre uma vivência particular do programa, destacando-se o desenvolvimento das suas ações no interior de uma escola do sistema público municipal do Estado do Rio Grande do Norte, situada no Bairro João XXIII, na cidade de Caicó/RN, a 284km, da capital do Estado. Na época da pesquisa, encontravam-se matriculados um total de

427 (quatrocentos e vinte e sete) crianças, distribuídas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Para tanto, analisaremos dados relacionados aos aspectos administrativos e pedagógicos referentes às atuações dos monitores nas oficinas desenvolvidas no PME¹, buscando analisá-los a partir dos estudos teóricos e documentos oficiais que tematizam sobre a perspectiva de uma Educação Integral (BRASIL, 2009a, 2009b; CAVALIERE, 2002; MOLL, 2009, 2012, dentre outros).

O estudo foi desenvolvido a partir de dois momentos: no primeiro, realização de uma entrevista com a professora comunitária ou coordenadora do PME no âmbito da referida escola; e, num segundo momento, observação das vivências do programa na própria escola². Como recursos metodológicos, pautamo-nos por um roteiro prévio de entrevista e ainda um Diário de Campo para registros das observações *in loco* do desenvolvimento das atividades realizadas nas oficinas promovidas pelo programa na referida escola.

Conhecendo a dinâmica do Programa na Escola

De acordo com os dados da entrevista com a Coordenadora do PME (professora comunitária), pudemos identificar que o programa está presente na escola desde 2009, e que, na época da pesquisa,

-
- 1 Os dados aqui analisados foram construídos a partir de uma atividade de pesquisa realizada na programação do componente curricular Seminários de Educação Integral, do Curso de Pedagogia/CERES/UFRN, Campus de Caicó, durante o 2º semestre letivo de 2013.
 - 2 Também estava prevista uma entrevista com o Coordenador Municipal do referido programa, mas devido a dificuldades no estabelecimento do contato a mesma não se realizou.

atendia a um público de 250 (duzentos e cinquenta) educandos, com os seguintes Macrocampos/Oficinas: Acompanhamento Pedagógico/Letramento, Esporte e Lazer/Recreação e Judô, Cultura e Artes/Pintura, Dança e Percussão, e por fim, Comunicação e Uso de Mídias/Jornal Escola.

Com relação à ação dos monitores que realizam as oficinas na escola, procuramos investigar, através da entrevista, como se dá a dinâmica de planejamento e acompanhamento das suas atividades na escola.

Inicialmente, focalizando a sua formação acadêmica, registramos o seguinte cenário:

Quadro 1 – Formação Acadêmica dos Monitores

OFICINA	FORMAÇÃO ACADÊMICA
Dança	Graduanda em Pedagogia
Jornal-escola	Graduando em Pedagogia
Judô	Graduando em Sistemas de Informação
Letramento	Especialização em Educação
Pintura	Pedagoga
Percussão	Ensino Médio completo

Fonte: Acervo do Pesquisador.

Pelo que percebemos no quadro exposto, os monitores apresentam-se com uma formação bastante compatível com o que preconiza o programa, no qual considera preferencialmente os universitários como candidatos aptos ao trabalho de voluntário como monitores. Assim, na escola investigada, registramos monitores com formação de nível superior (dois deles) ou que estão realizando essa formação (três deles), e apenas um encontra-se com a formação de nível médio.

Estes dados nos mostram que há uma boa perspectiva de trabalho, considerando que, além de suas competências de área de conhecimento, esses colaboradores têm recebido uma formação básica considerada fundamental para uma ação pedagógica na escola.

E, focalizando a questão do planejamento e acompanhamento dos monitores, a Coordenadora do programa assim nos revelou: “O planejamento com os monitores é feito mensal, e se faz reuniões quinzenalmente para saber como as atividades estão sendo desenvolvidas” (Entrevista dada em 20.11.2013). Consideramos essa dinâmica de planejamento fundamental, o que nos parece assemelhar-se às experiências de sucesso, registradas nos relatos sobre os programas de educação integral numa escola de tempo integral vivenciados em Palmas (TO), Apucarana (PR) e Nova Iguaçu (RJ), conforme experiências relatadas no livro organizado pela Jaqueline Moll (2012), nas quais se destacam a presença sistemática e contínua desse planejamento.

Ainda sobre esse ponto, citamos uma passagem da entrevista, quando a coordenadora revela que, além desse planejamento, “Os monitores recebem acompanhamento através do gestor da escola e do coordenador do programa na organização de projetos onde esteja envolvida toda a escola, e, individual quando necessário” (Entrevista dada em 20.11.2013). Pelo depoimento, registramos, assim, que a gestão da escola procura se informar das atividades dos monitores, acompanhando de perto seu desenvolvimento e desempenho. Nessa perspectiva, considerando que, para o bom êxito do programa, os monitores devem sempre estar qualificados e atendendo as necessidades da escola, e em especial dos alunos, analisamos que há um investimento considerável da escola no sentido de garantir efetividade às suas ações.

No que diz respeito às principais dificuldades encontradas pela escola para a realização do programa, a coordenadora apresenta o que para ela é o maior problema enfrentado pela escola: “Falta de espaços para uma educação realmente integral, com profissionais articulados exclusivamente para o desenvolvimento das atividades na sua íntegra”.

No entanto, com relação às limitações de espaços para realização do programa na escola, a coordenadora ainda nos relatou:

“Não temos espaços para a realização de nenhuma atividade... Temos parcerias fora dela [da escola] elas são: os Negros do Rosário e a Secretária de Saúde e de Educação. Quando queremos realizar alguma atividade que envolva a comunidade, usamos o espaço da frente da escola, mesmo não sendo conveniente por ser pequeno. E ganhamos a rua, pois temos uma atividade que é realizada praticamente na areia do Rio. Somos eternos peregrinos, pois temos que nos deslocar todos os dias com as crianças e jovens para outros locais para realizar as atividades”. (Entrevista datada de 21.11.2013).

Pelo depoimento em pauta, reconhecemos que, apesar das dificuldades relacionadas à limitação do espaço físico, as mesmas não impedem que sejam desenvolvidas as atividades do programa, uma vez que há o empenho pelo estabelecimento de parcerias com outros setores da administração pública e da própria sociedade civil.

Como fica evidente no relato da coordenadora, existe uma boa relação entre a comunidade e a escola, a qual reforça o princípio de que “A educação deve acontecer por meio da gestão de parcerias, envolvendo escolas, famílias, poder público, empresas, organizações sociais, associações de bairro e indivíduos, capazes

de administrar as potencialidades educativas da comunidade”. (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2008, p. 8).

Nessa direção, importante também destacar que o estabelecimento dessas parcerias é preconizado pelo próprio programa, segundo o qual a perspectiva de uma educação integral deve estar pautada numa ação intersetorial na qual toda a sociedade deve se investir da responsabilidade de garantir essa educação (BRASIL, 2009b). Assim, ressaltamos que, mesmo com essa relação explicitada pela coordenadora, consideramos que a escola poderia tentar novas parcerias, com o intuito de ampliar os espaços de ensino-aprendizado, enriquecendo as experiências acadêmicas e culturais do seu alunado, visto que, como citado anteriormente, essas parcerias podem ser feitas com diversos outros setores, conforme explicitado na publicação da Associação Cidade Escola Aprendiz (2008).

No que diz respeito mais especificamente à articulação com os pais e à comunidade, registramos que esta foi fundamental para o sucesso do Programa na escola, pois nem sempre o Programa teve uma aceitação favorável por parte da comunidade escolas. Na verdade, no início da implantação do Programa na escola, este não recebia a compreensão e nem a aceitação das famílias e dos próprios funcionários da escola, como podemos ver registrado no depoimento da coordenadora: “Até pouco tempo, não havia uma valorização satisfatória, até mesmo pelos próprios profissionais que formavam a escola no geral, mas aos poucos se está atingindo um melhor patamar neste sentido que é: os pais valorizarem o programa e a escola se envolver com mais interesse.”

Então, percebemos que essa preocupação de melhorar a relação comunidade-escola foi importante para que todos que compõem

a escola mudassem os seus conceitos e a visão sobre o Programa Mais Educação.

Observação das vivências do programa: um olhar na prática dos monitores

Para conhecermos melhor a dinâmica de funcionamento do Programa, foram agendadas quatro visitas com a coordenadora do PME da escola, sendo que as duas primeiras se detiveram às oficinas da modalidade Pintura e do Jornal-Escola. Já o terceiro encontro, foi voltado para a observação de um Projeto – realização de um bazar e a publicação da nova edição do Jornal-Escola, organizado pelos membros que compõem o Programa Mais Educação da instituição – que visava estabelecer e estreitar a relação comunidade-escola, e, por fim, como último encontro, prestigiamos a culminância do programa, que foi realizado no dia 06 de dezembro de 2013.

Para tanto, passaremos a tecer alguns comentários a partir do que foi observado e registrado no Diário de Campo com relação à dinâmica do trabalho desenvolvido pelos monitores das respectivas oficinas.

A Oficina de Pintura

Dentro das possibilidades sócio-educativas oferecidas pelo PME, podemos encontrar o Macrocampo de Artes e Cultura que visa ampliar as possibilidades do educando, incentivando “à produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo” (BRASIL, 2013, p 14). De acordo com o Manual

Operacional de Educação Integral (2014), as oficinas de Pintura se integram ao Macrocampo de Artes e Cultura.

Acompanhando a rotina de L.N.S.³, monitora de Pintura⁴, registramos uma presença significativa de alunos, os quais se apresentaram envolvidos com a continuidade de uma tarefa de confecção de artefatos para a realização de um bazar dentro da própria escola.

Porém, um fato que nos chamou a atenção diz respeito à informação fornecida pela monitora de pintura. Segundo ela, existe na escola uma orientação dada pela professora comunitária (Coordenadora do PME da escola) para que todos os monitores, no primeiro momento da oficina, possam orientar os alunos nas suas tarefas de casa (projeto de alfabetização que envolve todos os monitores, independentemente de sua modalidade), para que somente depois, pudessem dar início às atividades específicas de cada oficina planejadas para cada dia.

Consideramos esse dado relevante uma vez que nos mostra para a possibilidade de construção de um espaço de integração das ações dos monitores com os professores da escola, fazendo-os conhecer um pouco da dinâmica de estudo vivenciados pelos alunos nas suas respectivas salas de aula, podendo contribuir no seu processo de aprendizagem.

Importante atentar, porém, para que essa prática não possa acontecer no sentido de estabelecer a ideia de que o programa se

3 Para favorecer a compreensão das informações, passaremos a identificar cada monitor (a) pelas iniciais do seu nome.

4 Na época da pesquisa, a monitora, 28 anos de idade, graduada em Pedagogia, já acumulava uma participação no PME desde o ano de 2010, totalizando três anos de atividades na referida escola.

apresenta como simples aulas de reforço. Também considerar que esse momento pode representar uma possibilidade de conhecimento das potencialidades de cada aluno por parte dos monitores, podendo também aproximá-lo dos profissionais da escola. Para isso, espera-se que haja momentos em que as impressões dos monitores sobre a evolução da aprendizagem dos alunos possam ser consideradas e partilhadas com os professores para que assim possa se efetivar realmente essa integração.

Outro dado extraído da observação e conversas realizadas junto à L.N.S. diz respeito à menção à dificuldade com relação ao espaço físico para desenvolvimento das atividades das oficinas, pois, segundo ela: “Para um bom andamento das oficinas, seria interessante um lugar amplo, onde os materiais estivessem acessíveis, bem como uma mesa, na qual todos os alunos pudessem ficar em volta, pois muitas vezes começo a explicar a um grupinho, enquanto outro está ocioso, ficando, então dispersos.” (Monitora Pintura, depoimento em 22.11.2013).

L.N.S. também informou que uma das suas dificuldades diz respeito à quantidade de alunos em suas oficinas, pois como citado anteriormente, o espaço é insuficiente, e realmente na observação registramos a presença de 25 alunos em apenas três mesas. Para suprir a necessidade de um atendimento mais qualificado aos alunos, a escola lhe oferece uma auxiliar, porém esta não apresentava conhecimento da área, limitando assim a efetividade do trabalho na referida oficina.

Contudo, importante também considerar a possibilidade de uma orientação mais dinâmica por parte da monitora; uma organização na sua forma de atuar que pudesse envolver todos os alunos, não deixando ninguém ocioso. Pensamos que pudesse se organizar

melhor, deixando os alunos mais livres para produzirem, ao mesmo tempo em que ficava “passando” entre os grupos, orientando, comentando, fornecendo pistas, favorecendo assim, o desenvolvimento da autonomia das crianças além da integração entre seus diferentes pares, pois, numa perspectiva vygotskyana, a criança não somente aprende e se desenvolve como resultado da ação do professor, mas, sobretudo, como resultado da interação que realiza com seus diferentes pares, inclusive, de níveis diferenciados (VYGOTSKY, 1990). Daí a importância da constituição de grupos heterogêneos e da necessidade de garantir espaços e tempos próprios das crianças.

E com relação à menção que faz sobre a necessidade de uma pessoa da área para auxiliá-la na oficina, consideramos que isso demonstra uma preocupação com a qualidade do seu trabalho. Nesse caso, caberia à escola, ou mesmo à Coordenação Municipal do Programa, oferecer encontros formativos envolvendo especialistas da área, de forma a ajudar a monitora e seus auxiliares nas suas fragilidades.

A Oficina de Jornal-Escola

Na observação e entrevista com S.M.G⁵, monitor da Oficina de Jornal-Escola, registramos uma sistematização bem elaborada das atividades do dia. Iniciando as atividades do dia, leva os alunos a relembrem o que tinha feito no encontro anterior, a fim de dar continuidade no presente dia. O assunto que vinha trabalhando era

5 Na época da pesquisa, o monitor, 21 anos de idade, graduando em Pedagogia, já acumulava uma participação no PME desde o ano de 2011, totalizando dois anos desenvolvendo atividades na referida escola.

“Entrevista”, para o qual retomou junto às crianças o que tinham aprendido sobre o que seja uma entrevista.

Para isso, o monitor escreveu no quadro-negro as questões relativas à entrevista, explicando que se tratavam dos questionamentos feitos pelas crianças, na aula da oficina anterior. Observa-se que ele parecia “esquecer” intencionalmente de algumas palavras, cabendo aos alunos fazerem as respectivas correções. E, conforme registrado no Diário de Campo:

Na sequência os alunos foram ensaiar a entrevista, gravando-a numa câmera fotográfica. Logo após, o monitor informou que os alunos iriam para o laboratório de informática/sala de vídeo, para digitar as questões. Chegando lá, o monitor exibiu os ensaios, comentando sobre a postura dos alunos diante da câmera. Feito isso, o monitor orientou a tarefa a ser realizada nos computadores, solicitando que eles abrissem um programa de edição de texto. Nesse momento, percebeu-se a dificuldade de alguns alunos, pois alguns não sabiam conduzir o *mouse*, enquanto outros tinham dificuldades até de escrever o seu próprio nome. (Diário de Campo, registro de 22.11.2013).

Importante considerarmos o depoimento do monitor que assim se expressou sobre a importância do uso da tecnologia nessa oficina: “A tecnologia como uma forma de incentivar os alunos a participarem da atividade, pois, por se tratar de uma tarefa voltada para a escrita, quando os alunos demonstraram uma certa rejeição, tendo em vista que passaram a manhã na escola, realizando atividades desse tipo.”

Destacamos a dinâmica da ação do monitor na diversificação das atividades, pois, conforme nos informou, na medida do possível,

trabalhava com poemas em suas atividades, e que estava, paralelamente, articulando um projeto intitulado *Restaurante Literário*, e que naquele momento, aqueles alunos que não estavam ligados a atividade da entrevista, digitavam o poema *Borboletas*, do Vinícius de Moraes. Na medida em que as crianças terminavam sua atividade, o monitor ensinava o passo a passo necessário para salvar o arquivo no computador. Em seguida, ele informava sobre o retorno da turma ao prédio do “Mais Educação”, para a realização da entrevista com a monitora da modalidade de Letramento.

No que concerne às dificuldades para a realização das atividades de sua oficina, quando indagado a respeito, o monitor do Jornal-Escola relatou problemas quanto à falta de espaço necessário e ainda sobre a limitação de aparatos tecnológicos para conduzir suas atividades, explicando que o laboratório foi a mais nova aquisição da escola, e que ainda não há acesso à internet. Enfim, destacamos as palavras de um monitor que acredita no potencial do Programa. Assim, este relata que:

“Com todos os problemas e dificuldades enfrentadas no Programa, não meço esforços e tento dar o meu melhor, mesmo sabendo que muitas vezes não consigo atingir os meus objetivos com os alunos. Tenho plena consciência de que preciso aperfeiçoar a minha prática docente, no entanto, estou em busca de novas formas de envolver os alunos, durante este ano, que estive com eles, quando pude perceber minha mudança no que diz respeito a minha prática. Estamos fechando o ano com a publicação de um jornal impresso, e com a certeza de que muito ainda precisa ser feito para desenvolver as competências dos alunos, no que concerne à leitura-escrita”. (Depoimento em 22.11.2013).

Posto isso, percebemos que, mesmo com todas as dificuldades encontradas, há pessoas engajadas no Programa Mais Educação, fato detectado na observação da participação ativa dos alunos, comprovado no depoimento do monitor, quando foram explicitadas suas dificuldades.

Registro do Bazar e da publicação da nova edição do Jornal-Escola

Logo ao chegarmos pela manhã na escola, no dia 20.11.2013, encontramos um clima descontraído com música, conversas e muita movimentação, modificando a rotina escolar. O pessoal estava envolvido na realização de um bazar para angariar recursos para o evento da culminância que aconteceria no final do período letivo e ainda da publicação da nova edição do Jornal-Escola. Ambas as ações objetivavam estabelecer uma maior relação entre a escola e a comunidade.

Os monitores, em conjunto com os alunos, estavam nos preparativos finais para a realização do evento. Logo mais, os pais e membros da comunidade começaram a marcar presença, alguns acompanhando e prestigiando o evento, enquanto outros adquiriam os produtos que estavam à venda, por um “preço camarada”.

Paralelo à realização do Bazar, os alunos apreciavam com curiosidade a nova edição do Jornal-Escola, fixada nas paredes do pátio da escola. Nessa apreciação, os alunos comentavam sobre as matérias, e, em especial, sobre as fotos ali publicadas, identificando-se uns aos outros.

Estes fatos se apresentam como extremamente relevante uma vez que reforçam os laços da comunidade escolar com a comunidade

local. Importante a exposição dos trabalhos dos alunos, pois isso os tornam partícipes de uma ação social na qual se legitima o protagonismo juvenil no desenho da comunidade.

Culminância anual do Programa na escola

Por fim, relatamos a última vivência no que diz respeito às observações da pesquisa do Programa Mais Educação na escola. No dia 06 de dezembro de 2013, o “Mais Educação” direcionou todas as suas atividades para a culminância de mais um ano do projeto.

Na ocasião, destacamos que os monitores se revessavam entre si para a realização de brincadeiras e dinâmicas de grupo. Dentre algumas atividades da programação, vários monitores deram seu depoimento sobre o ano que ali se encerrava, homenageando a coordenadora do Programa Mais Educação, pelo trabalho desenvolvido em sua gestão.

Finalizando a tarde festiva, os alunos, orientados pela monitora da modalidade de Dança, fizeram uma apresentação que durou aproximadamente 10 minutos, consistindo de três músicas, onde as crianças mudavam de estilo musical, encantando a todos os presentes.

Esse momento da culminância representa um momento ímpar para a construção de uma prática coletiva de trabalho na escola. Congregando a ação de vários atores – alunos, professores, técnicos e pais – o momento se apresenta propício para a interação, para a efetivação de laços afetivos entre os pares, para a percepção do que se constitui a escola – a revelação da sua identidade. São

diferentes parceiros se afinando no que existe de melhor na escola. E tudo isso constrói, forma, integra.

Considerações finais

Este trabalho teve como foco conhecer e refletir sobre uma vivência particular do Programa Mais Educação numa escola pública municipal a partir de uma entrevista com a coordenadora do Programa, visita *in loco* na escola para observação do funcionamento das oficinas e conversas informais com os seus monitores.

Dos dados organizados, pudemos perceber que, apesar das dificuldades para o desenvolvimento do programa na escola, aspectos positivos podem ser elencados, como por exemplo, o envolvimento dos alunos com as atividades das oficinas que parecem interferir na dinâmica da escola como um todo, integrando, inclusive, a comunidade local. O envolvimento da equipe do Programa Mais Educação para realizar “o muito com o pouco” também faz a diferença.

Assim, com base nessa experiência registrada, importante referendar o valor do programa no fomento à construção de uma prática educativa fundada numa perspectiva de educação integral. O programa fornece a possibilidade de outras experiências de aprendizagem para o aluno que não se remetem apenas ao uso do livro didático, mas sobretudo integra-se ao exercício de um saber diversificado que envolve a aquisição de novas habilidades e competências como produto de uma construção coletiva sob a orientação dos profissionais envolvidos. Importante referendar, assim, seu valor no sentido de resgatar o papel mais ativo dos alunos na dinâmica escolar e ainda da própria escola frente à comunidade local.

No entanto, importante fazer alguns questionamentos que poderá nos ajudar a tomarmos mais consciência da amplitude do trabalho que ainda precisa ser desenvolvido. Afinal, o que poderíamos fazer para contribuir na transformação da realidade das nossas comunidades e das escolas nas quais estamos envolvidos? Que novas ideias e propostas poderíamos apresentar para ampliar o potencial do programa ou fazê-lo avançar no sentido de tornar uma política pública e não somente um programa?! E ainda: O que poderia ser feito para que essa iniciativa não tenha o mesmo destino – o da descontinuidade – das outras iniciativas de governos anteriores?!

Mediante as propostas e políticas atuais do governo federal que incentivam e dão sustentação ao PME, reconhecemos o fato de que este seja apenas um programa de indução para que os sistemas de ensino – estaduais e municipais – possam elaborar seus próprios projetos e programas de educação integral. Afinal, as escolas do Ensino Fundamental e Médio são, prioritariamente, de responsabilidade desses governos. Ao federal cabe apoiar financeiramente e tecnicamente, mas os grandes gestores e responsáveis são os governos municipais e estaduais. Nesse caso, estes últimos deverão incluir em seus Planos Municipais de Educação de forma também a se comprometer, administrativo e, sobretudo, financeiramente, com a construção de um projeto político-pedagógico que dê sustentação aos propósitos dessa educação.

Sabemos que em matéria de educação pública, os avanços ocorrerem não somente por força de decretos, mas carece de mudança de mentalidades, e, sobretudo, do envolvimento de diferentes atores sociais – pesquisadores, educadores, políticos, gestores, alunos e, sobretudo, a comunidade em geral. E, no que concerne ao Programa Mais Educação, visto tratar-se de uma proposta apresentada por

um governo transitório, necessita primordialmente de mobilização social para que se transforme numa política de Estado, ficando, assim, a cargo dos atores da educação e da comunidade, a luta por uma educação que seja de fato ampla e integral.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO ESCOLA APRENDIZ. *Bairro-escola passo a passo*.
Publicação da Associação Cidade Escola Aprendiz. Disponível em: <http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao_comunitaria/bairro_escola.pdf>.
Acesso em: 14 nov. 2015.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário oficial da união*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Portaria n. 17, de 20 de abril de 2007. *Diário Oficial da União*.
Brasília-DF: 24 abr. 2007.
- _____. *Educação integral: texto-referência para o debate nacional*.
Brasília: MEC, 2009. Série Mais Educação.
- _____. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília: MEC, 2013.
- _____. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território*.
Brasília: MEC, 2009b. Série Mais Educação.
- CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995a.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.
6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CAICÓ/RN

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. *Pátio revista Pedagógica*, Porto Alegre, p. 12-15, ago/out.2009.

_____. *Caminhos para a educação integral no Brasil*. Porto Alegre: Penso, 2012.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Scipione, 1990.

SOBRE OS AUTORES

Anderson George de Assis. Assistente Técnico Educacional e Coordenador Municipal do Programa Mais Educação pela Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto (2014); Coordenador do Comitê Territorial de Educação Integral do Estado de São Paulo com sede no município de Ribeirão Preto - SP (2014). Atualmente, Coordenador Pedagógico na Faculdade de Educação à Distância – EDUCAE.

Andrea Rossely Bezerra. Técnica Pedagógica do Setor de Escola em Tempo Integral (SETI), da Secretaria Municipal de Educação de Natal. Membro do Comitê Territorial de Educação Integral do RN.

Célia Maria de Medeiros. Professora de Leitura e Produção de Texto/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora formadora do Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Escola de Tempo Integral (parceria MEC/UFRN), ministrante do Módulo VI - Comunicação, linguagem e letramento.

Eduardo Aranha. Programa de Pós-Graduação em Sistemas Computacionais (PPgSC) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, *Campus* Universitário Lagoa Nova –Natal/RN – Brasil.

Geovar Miguel dos Santos. Discente do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Mídias na Educação-UERN (2018). Graduado em Pedagogia (UFRN/CERES). Bolsista de Extensão no Projeto do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Integral numa perspectiva

de ampliação de tempo, de espaços e de oportunidades educacionais, parceira MEC/UFRN (2012-2013).

Glauber Galvão. Programa de Pós-Graduação em Sistemas Computacionais (PPgSC) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, *Campus* Universitário Lagoa Nova –Natal/RN – Brasil.

Glauce Keli Oliveira da Cruz Gouveia. Docente na Educação Básica; especialista em Educação Integral, Cidadania e Inclusão Social/UFRPE; membro do Comitê Territorial de Políticas Públicas em Educação Integral de Pernambuco. e-mail: glauce.gv@gmail.com

Jéssica Oliveira. Programa de Pós-Graduação em Sistemas Computacionais (PPgSC) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, *Campus* Universitário Lagoa Nova –Natal/RN – Brasil.

João Vilhete Viegas d’Abreu. Pesquisador do Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Universidade Estadual de Campinas - NIED/UNICAMP.

Márcia Soraya Praxedes da Silva. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tutora do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Integral numa perspectiva de ampliação do tempo, dos territórios e das oportunidades educacionais (2012-2013). Técnica Pedagógica do Setor de Escola em Tempo Integral (SETI), da Secretaria Municipal de Educação de Natal.

Marecida Bezerra de Araújo. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2009). Discente do Curso de Aperfeiçoamento “Educação Integral numa perspectiva de ampliação do tempo, dos territórios e das oportunidades educacionais” (2012-2013). Professora Comunitária do Programa Mais Educação na Escola Municipal Dom José Delgado – Parelhas/RN.

Maria de Fátima Garcia. Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, do Departamento de Educação, do Centro de Ensino Superior do Seridó, Campus de Caicó. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Laboratório Educação, Novas Tecnologia e Estudos Étnico-raciais (LENTE), do Departamento de Educação/CERES/UFRN - Campus de Caicó/RN

Nazineide Brito. Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, do Departamento de Educação, do Centro de Ensino Superior do Seridó, *Campus* de Caicó. Docente responsável pelo Componente Curricular Seminários de Educação Integral, no Curso de Pedagogia. Membro do Comitê Territorial de Educação Integral do RN.

Nyedja Karlla de Sena Fernandes. Professora da Secretaria Estadual de Educação do RN - 10ª DIREC - Caicó-RN.

Rogério de Araújo Lima. Professor Adjunto I do Curso de Direito do Centro de Ensino Superior do Seridó da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CERES/UFRN). Professor formador do Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Escola

de Tempo Integral (parceria MEC/UFRN), ministrante do Módulo V - Direitos Humanos e Educação Integral.

Rosevanya Fortunato de Albuquerque. Educomunicadora; especialista em Educação Integral, Cidadania e Inclusão Social/UFRPE; membro do Comitê Territorial de Políticas Públicas em Educação Integral de Pernambuco. e-mail: vanya.pesquisas@gmail.com

Rute Alves Sousa. Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, do Departamento de Currículo e Práticas Pedagógica, do Centro de Educação (CE), *Campus* de Natal.

Suenyra Nóbrega Soares. Docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, *Campus* de Patu-RN. Membro do Comitê Territorial de Educação Integral do RN.

Thiago Reis da Silva. Programa de Pós-Graduação em Sistemas Computacionais (PPgSC) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, *Campus* Universitário Lagoa Nova –Natal/RN – Brasil.



Composto na
CAULE DE PAPIRO GRÁFICA E EDITORA
Rua Serra do Mel, 7989, Cidade Satélite
Pitimbu | Natal/RN | (84) 3218 4626

cauledepapiro.com.br

Em tempos conturbados como os que estamos vivendo no Brasil, a chegada de um livro novo, com reflexões de professores e professoras, sobre experiências vividas para a construção da escola pública, de qualidade e para todos, representa um grande sopro de ar fresco!

Profa. Dra. Jaqueline Moll

gráfica e editora
CAULE DE PAPIRO[®]

ISBN 978-85-92622-46-6

UFERN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE



PROEX
PROGRAMA DE EXCELÊNCIA EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE



LENTE
CENTRO DE PESQUISA E LABORATÓRIO DE PESQUISA
EM TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO

