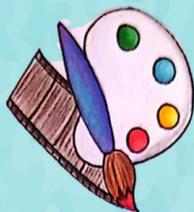
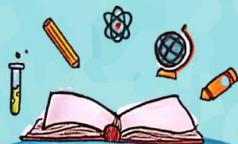


Organizadores:
GEOVAR MIGUEL DOS SANTOS
MARIA APARECIDA VIEIRA DE MELO



AÇÃO-REFLEXÃO-DESDOBRAMENTO: TRIÂDE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SOLO POTIGUAR



CENTRO
PAULO FREIRE
ESTUDOS & PESQUISAS

AÇÃO-REFLEXÃO-DESDOBRAMENTO: TRIÁDE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL
EM SOLO POTIGUAR

ORGANIZADORES:

GEOVAR MIGUEL DOS SANTOS
MARIA APARECIDA VIEIRA DE MELO

RECIFE, PE
2024

Produzido por:

Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro de Educação (CE), Recife, Pernambuco, Brasil.

CEP: 50740-530

<https://www.centropaulofreire.com.br/>

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Diagramação: Geovar Miguel dos Santos

Revisão de Diagramação: Ricardo Santos de Almeida

Capa: Geovar Miguel dos Santos e Mônica Letícia Medeiros Lucena

Imagens: Arquivos pessoais dos autores e de bancos virtuais gratuitos.

Equipe de Revisão

Maria Aparecida Fernandes de Lima - 10ª DIREC/SEEC-RN

Iaponira Costa - 10ª DIREC/SEEC-RN

Lênona Letícia de Sousa Lima - SEMEC/Santana do Matos-RN

Lindjanne Mannuell M. Da Conceição Araújo De Melo - Professora da 8ª DIREC/SEEC-RN

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ação-Reflexão-Desdobramento [livro eletrônico] :
triade da educação integral em solo potiguar /
organização Geovar Miguel dos Santos, Maria
Aparecida Vieira de Melo. -- Recife,
PE : Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas,
2024.
PDF

Vários autores.
Bibliografia
ISBN 978-65-87824-28-4

1. Educação 2. Educação integral 3. Práticas
educacionais 4. Professores - Formação I. Santos,
Geovar Miguel dos. II. Melo, Maria Aparecida Vieira
de.

24-195799

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação integral 370.115

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Copyright © 2024. O livro pode ser baixado gratuitamente em qualquer lugar do mundo entrando na página <https://centropaulofreire.com.br/e-books/>.

2024. Escrito e produzido no Brasil.

PRESIDÊNCIA, DIRETORIAS E CONSELHOS
CENTRO PAULO FREIRE – ESTUDOS E PESQUISAS

Maria Erivalda dos Santos Torres
Presidenta

Séphora Marinho de Freitas
Diretora Administrativa

Maria Aparecida Vieira de Melo
Diretora Pedagógica

Danielle Jaiane Silva
Diretora Financeira

Cícera Maria do Nascimento
Diretora de Comunicação

Nelino José Azevedo de Mendonça
Conselho Fiscal

Ricardo Santos de Almeida
Conselho Fiscal

Cinthy Lúcia Martins Torres Saraiva de
Melo
Conselho Fiscal

Agostinho da Silva Rosas
Conselho Consultivo

Anair Silva Lins e Melo
Conselho Consultivo

Viviane de Bona
Conselho Consultivo

CONSELHO EDITORIAL
CENTRO PAULO FREIRE – ESTUDOS E PESQUISAS

Agostinho da Silva Rosas	UPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Ana Paula de Abreu Costa de Moura	UFRJ e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Ana Maria Saul	PUC/SP e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Eliete Correia dos Santos	UEPB – Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Inés María Fernández Mouján	Cátedra Paulo Freire, Universidad Nacional de Mar del Plata, Centro de Investigaciones y Estudios en Teoría Poscolonial, Universidad Nacional de Rosario, Argentina e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado	Universidade de Coimbra/Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Luiza Cortesão	Professora Emérita da Universidade do Porto, Presidente do Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Maria Aparecida Vieira de Melo	UFRN e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Maria Fernanda dos Santos Alencar	UFPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Maria Erivalda dos Santos Torres	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e Universidade Federal de Pernambuco
Mírian Patrícia Burgos	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e Instituto Paulo Freire de Portugal
Ricardo Santos de Almeida	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas, UNEAL, UERN, UFAL, UFSM e Prefeitura Municipal de Porto Calvo/AL.

AGRADECIMENTOS

Às estudantes-pesquisadoras Maria Aparecida Oliveira, Katiane e Dayane Lopes
Ao Comitê Territorial de Educação Integral do Rio Grande do Norte
À Universidade Federal do Rio Grande do Norte
À 10ª Diretoria de Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer
Aos professores potiguares, sobretudo aos seridoenses, a quem temos dividido
intensamente o pensar e fazer da educação integral

SUMÁRIO

Prefácio.....	8
Apresentação.....	13
Sobre os autores.....	16
Parte 1 - Ação-reflexão-ação: movimentos da/na educação integral.....	24
Intersetorialidade e Educação Integral no Seridó: uma experiência de extensão universitária.....	25
Reflexões sobre a Escola de Educação Integral em Tempo Integral: uma experiência no município de Parelhas-RN.....	44
Tessituras Didático-Pedagógicas para Escolas de Educação Integral em Tempo Integral.....	70
Parte 2 - Educação integral: a dinâmica reflexiva.....	112
A Educação Integral em Diálogo com Paulo Freire.....	113
A Formação de Professores em Movimento: a educação integral em ação...	147
Educação Integral Enquanto Direito Humano no Território Potiguar.....	177
Parte 3 - Os desdobramentos da educação integral no campo formativo....	203
O Currículo na Educação Integral: os elementos de análise que norteiam a sua construção.....	204
A Arte na Formação Integral do Sujeito.....	220
Avaliação como uma política pública: contextualização e aspectos.....	244
O papel da Educação Integral em tempos de crise.....	257

PREFÁCIO

Das poucas vezes que tive a oportunidade de pisar em solo potiguar, pude testemunhar belezuras de uma população aguerrida e com quem muito tenho a aprender. Coloco-me na condição de prefaciador este livro sabendo da responsabilidade em apresentá-lo, sabendo do potente território onde cada uma das tessituras desta obra foram produzidas. Paralelamente, sinto-me honrado em compartilhar desse momento em que a Educação Integral se reafirma mais uma vez no solo norte-rio-grandense, por meio das escritas de quem vivencia e conhece a realidade do cotidiano da Educação Pública e Popular em nosso país.

Propor um livro sobre a Educação Integral em tempos de retomada das discussões sobre essa concepção é de uma ousadia formidável e respeitável, pois é tempo em que se faz urgente demarcar pilares dessa concepção e socializar experiências vivenciadas por quem conhece a realidade das instituições públicas de ensino. Nas páginas desta obra há uma defesa explícita de uma educação (escola e não-escolar) em prol do desenvolvimento integral do de cada um dos sujeitos humanos, em escala mundial.

Não há fronteiras para se pensar e desenvolver um projeto de nação e de mundo, com possibilidades de humanizar as relações entre os viventes e o meio em que cada um de nós vivemos. Ao socializar experiências e reflexões teóricas é possível multiplicar sonhos, atitudes e compartilhar responsabilidades na efetivação de uma concepção de educação que prime pela valorização da integralidade de cada ser humano vivente. A simbiótica relação empreendida por

nós mostra as potencialidades transformadoras em prol de cada um de nós habitarmos esse planeta em condições mais justas, equânimes e humanizadas.

A forças bélicas estão, lamentavelmente, presentes em nossas realidades, vide os contextos de guerra vivenciados por muitos de nossos irmãos planetários. Se filhos de um mesmo ventre-mundo, deveríamos nos reconhecer enquanto irmãos planetários. Porém, a ganância, as explorações incontroláveis que têm levado a escassez dos recursos naturais e as catástrofes testemunhadas por nós nos últimos tempos nos faz refletir sobre como reverter os caminhos percorridos até aqui.

Nessa vertente, o centenário Edgar Morin[1] no final do seu livro *Humanidade da Humanidade* convida-nos a uma autoavaliação por meio das seguintes indagações “Será possível transformar a hominização em humanização? Será possível salvar a humanidade, realizando-a?” (2016, p. 295). Na liberdade concedida, gentilmente, pelos organizadores deste livro na tessitura deste prefácio, uso a afirmativa a seguir para responder às perguntas elaboradas pelo filósofo francês: é possível humanizar a humanidade, e defendo que seja por meio da Educação Integral.

Porém é precisa pensar: sobre Educação Integral escrevemos? Como demarcá-la e ao mesmo tempo diferenciá-la de outras narrativas e concepções ideológicas que a disputam e a reivindicam? Em um primeiro posicionamento, as escritas versam sobre uma Educação Integral que só ocorre quando há uma sólida e pungente democracia, cuja soberania nacional (re)conheça a diversidade e os contextos de seus povos como forças basilares das transformações paradigmáticas necessárias em nosso tempo. Uma Educação Integral em que os diferentes setores

dos poderes públicos estejam a serviço do bem-estar das cidadãs e dos cidadãos, por meio de políticas públicas coerentes e construídas a partir das reais necessidades apresentadas pelos povos que habitam o território onde elas serão desenvolvidas.

Em segundo, a Educação Integral aqui defendida está ancorada, além dos princípios democráticos, na humanização das relações; entende, valoriza e contribui para o desenvolvimento das diferentes dimensões humanas, valorizando-as em uma perspectiva horizontal e simbiótica sem a segregação de nenhum ser humano.

Por fim, a Educação Integral aqui apresentada é ativa. Ocorre no e com o território, por meio de diferentes relações entre os seres humanos e com as naturezas (no plural) existentes em nosso orbe, pois, assim como nos lembra Ailton Krenak (2022), o futuro é ancestral e se apresenta por meio das diferentes vidas que coexistem em nosso planeta. Valorizar o direito à vida e a possibilidade de viver (biológica e subjetivamente) são condições primordiais das existências e se constituem direitos inalienáveis dos seres humanos e dos seres vivos, de todas as espécies, habitantes do planeta Terra.

É preciso defender uma concepção e prática de Educação, escolar e não-escolar, com fundamentos sólidos em resguardar a todos os seres vivos o direito à vida. Não há como reforçar um modelo educacional em que toda a comunidade escolar e educativa (incluindo os docentes, discentes, equipes gestoras, familiares e habitantes do território) continuem a naturalizar o projeto de sociedade excludente, segregador e racista que ainda impera em muitas localidades do nosso país (e mundo); em que os sistemas valorizem o lucro e o fracassado

modelo de desenvolvimento capitalista em detrimento de experiências sensíveis, humanas, humanizadoras e que valorizem as potencialidades e possibilidade de cada indivíduo em seus diferentes ritmos e processos formativos.

Diante de tal contexto, encontramos nas páginas seguintes um frescor e esperança que se desponta em solo potiguar. É também um livro que ajuda a inaugurar uma outra era em nosso país, convidando-nos a olhar e enveredar nossas atitudes em defesa de uma Educação que valorize o ser humano em sua integralidade, compreenda as diferenças e diversidades existentes entre os membros das comunidades escolares e educativas e contribua, de maneira significativa, com a emancipação de cada um.

A obra está organizada em três partes: Ação-reflexão-ação: movimentos da/na educação integral; Educação integral: a dinâmica reflexiva e, por fim, Os desdobramentos da educação integral no campo formativo

Na primeira parte, os organizadores reuniram experiências de Educação Integral desenvolvidas no solo potiguar. Os textos foram produzidos por profissionais da Educação Básica, concebendo-os como iguais produtores de conhecimentos a serem valorizados pelo meio acadêmico.

Os fundamentos e as reflexões sobre a Educação Integral estão nos capítulos que compõem a segunda parte da obra. Os autores se propuseram a discutir sobre fundamentos e epistemes norteadoras da Educação Integral, enquanto concepção e movimento.

Por fim, mas não menos importante, a formação dos profissionais da Educação está presente na última parte da obra, concentrando reflexões e

apresentação de proposições na garantia do direito à formação daqueles que colocam em prática as políticas, programas e projetos que tenham como objetivo o desenvolvimento integral das educandas e dos educandos potiguares.

Espero, humildemente, ter cumprido com a honrosa missão para o qual fui convidado. Porém, também desejo às leitoras e aos leitores que ampliem suas percepções e possam ter nesta magnífica obra o começo de uma jornada em defesa de uma Educação verdadeiramente Integral.

09 de Janeiro de 2024, Uberaba/MG
Diovane de César Resende Ribeiro

[1] Filósofo, sociólogo e pensador francês, o qual tem admiráveis vínculos com o Rio Grande do Norte, por meio da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

APRESENTAÇÃO

Querido leitor,

É com imensa alegria que compartilhamos esse livro, tecido sobre a teia da educação integral. O livro foi escrito à muitas mãos, em solo genuinamente potiguar, povo aguerrido e que vem ao longo de 10 anos ininterruptamente buscando fazer uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade e para todes, na perspectiva de uma educação humanizadora e que vê meninos e meninas de forma integral.

A concepção de educação aqui defendida, está alinhavada com uma formação integral de crianças, jovens e adultos do nosso estado, região, país e mundo. Os autores envolvidos nesse escrito defendem uma prática pedagógica que vá além dos aspectos cognitivos dos sujeitos no processo de aprendizagem, mas que ofereçam oportunidades de vivências voltadas às práticas esportivas, culturais, artísticas, de forma inter e transversal, e que considere o meio social dos sujeitos, bem como suas emoções. Além disso, conclamamos o Estado, professores, gestores e a família para juntas contribuir com a formação das crianças e adolescentes do nosso estado e também do país, pois estes são os responsáveis pela garantia do seu direito humano à educação, ao esporte, ao lazer, à saúde, ao meio ambiente, de ir e vir.

Para tanto, a tríade teoria, prática e reflexão junto aos movimentos que são necessários para promover uma educação integral e as maneiras de vivenciá-las no chão da escola, bem como, a contextualização dessas ideias. Esse movimento

coletivo tem como finalidade agregar mais conhecimentos e enriquecer os leitores com um material que visa colaborar com uma educação comprometida com o desenvolvimento dos alunos em suas múltiplas dimensões, rompendo assim com um modelo de ensino conteudista-bancário, em que os alunos são vistos como meros espectadores e reprodutores, pois o que buscamos é um olhar sobre eles de forma diferente, onde a concepção de educação aderida pelo sistema educacional possibilite a esses alunos romper com os muros da escola e perpassar as barreiras que lhes são impostas, assim como considerar a sua bagagem cultural, pois o aluno ao adentrar ao espaço escolar carrega consigo inúmeras experiências de vida que precisam ser utilizadas como meio de construir significado no processo de aprendizagem, para isso, fazemos o uso do conceito de território e da intersetorialidade.

Nesse sentido, os textos que compõem essa obra focaliza a teoria e ação pedagógica que garanta uma educação integral, por essa razão, aborda os seguintes temas essenciais a para a educação integral, como os já citados, que são, a intersetorialidade, a formação dialógica, os Direitos Humanos, o currículo integral e integrado, as artes como um elemento fundamental para a formação humana, a avaliação como um dos meios democráticos para a formulação das políticas educacionais, bem como, apresentamos reflexões sobre a educação integral na cidade de Parelhas-RN, relato de experiência sobre tessituras didático-pedagógicas trabalhadas em escolas de educação integral no RN.

Neste sentido, convidamos você a adentrar o livro e mergulhar no mar tecido e costurado no território potiguar, assim, esperamos que você leitor amplie sua compreensão sobre os assuntos em discussão neste livro, pois aspiramos

colaborar com os debates a respeito da educação integral na contemporaneidade ao proporcionar um de forma crítica e reflexivo no que concerne à educação integral no Rio Grande do Norte.

Desejamos uma excelente leitura, calorosa como o nosso estado é!

Sob o sol quente e o solo resistente, resiliente e transformador do Nordeste

No calor humano e no verão de 2024

Geovar Miguel dos Santos

Maria Aparecida Vieira de Melo

SOBRE OS AUTORES

Agivan Maria Lopes Godeiro

Mestranda do Curso Ciência da Educação / World University Ecumenical – Polo Natal. Especialista em Fundamentos Linguísticos para o Estudo de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, (2015). Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (2011); Especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina, (2005). Especialista em Metodologias do Ensino Fundamental e Médio, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, (2000). Licenciada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, Literaturas Brasileira e Portuguesa pela Universidade Regional do Rio Grande do Norte (1993).

Ana Paula de Medeiros Domingos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012). Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Maciço do Baturité (2020) e Especialista em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Campus Zona Leste EAD, Polo Parelhas- RN (2021). Atualmente, é articuladora municipal de gestão e formação do Projeto PROALFA/RN . Atualmente é tutora acadêmica de Graduação - EAD da Faculdade Maciço do Baturité -FMB e é professora educação rede básica de ensino, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Jardim do Seridó - RN desde 2023. Tem experiência como docente da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, desde 2009, tanto na rede privada como pública. Possui interesse em temas relacionados à Inclusão, Formação de Professores, História da Educação e Educação Integral em Tempo Integral.

Ana Paula de Oliveira Santos

Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2014) e Especialista em Pedagogia e Educação Infantil pela Faculdade do Seridó (2017), participou de diversos eventos entre eles, destaca-se o Seminário sobre o Plano de Ações

Articuladas - PAR, UNDIME/RN - 2013; a Formação para as Comissões de Adequação e Elaboração dos Planos Municipais de Educação - UNDIME/RN - 2014; a Conferência Estadual da Educação - Natal/RN - 2013; a Conferência Intermunicipal de Educação - Currais Novos/RN - 2013; a Formação para as Comissões de Adequação e Elaboração dos Planos Municipais de Educação - UNDIME/RN - 2014; a Formação continuada em Práticas de Alfabetização - AVAMEC - 2023 e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - 2015 - Santana do Seridó/RN. Foi auxiliar na Secretaria Municipal de Educação em Santana do Seridó e Monitora do Programa Mais Educação nesta mesma cidade, atuou como professora e vice-gestora na Escola Municipal Professor Arnaldo Arsênio de Azevedo - Parelhas/RN, compondo o quadro de professores desde 2016 e atualmente é coordenadora pedagógica da Educação Integral em Tempo Integral da escola em questão. Além disso, é membro do Comitê Territorial de Educação Integral do Rio Grande do Norte - Polo Caicó, representando o município de Parelhas/RN; também é articuladora municipal do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, Programa Federal voltado para a alfabetização.

Dayane Lopes de Medeiros

Dayane Lopes de Medeiros, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (UFRN/GEPEPF). Caicó (RN). Brasil PEDAGOGIA (LICENCIATURA) - UFRN; Graduada em pedagogia, licenciatura na UFRN, CERES, Campus Caicó. Foi bolsista de Pesquisa: Práticas Pedagógicas Decoloniais. Estudiosa e pesquisadora da educação popular, direitos humanos e descolonialidade. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa da Educação em Paulo Freire (GEPEPF). Associada e líder da Brasil Soka Gakai Internacional (BSGI). Musicista. Graduada em busca de soluções/possibilidades para uma educação que proporcione o bem humano, "a felicidade do aluno" (Daisaku Ikeda), a liberdade e dignidade de vida! Para alcançar meu objetivo busco estudar os movimentos sociais e a educação popular com foco na descolonização da fundamentação teórica (que incluem a luta pela implementação dos direitos humanos, feminista, a luta LGBTQIA+, a luta dos pretos e muitas outras que buscam a valorização do sujeito e seu lugar no mundo) e como estes se relacionam direta e indiretamente com uma educação mais inclusiva, equitativa quanto aos direitos humanos.

Geovar Miguel Dos Santos

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/CERES-Caicó, 2017), especialista em Mídias na Educação-UERN (2019) e Mestre em Ensino de Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (Mestrado Profissional - GEOPROF/UFRN/CERES). Teve experiência de estágio extra-curricular em projetos de Educação Integral, atuando na perspectiva do uso da tecnologia na sala de aula. Com mobilidade acadêmica nacional para a Universidade Federal de Juiz de Fora (MG) onde participou do Travessia Grupo de Pesquisa, ligado ao Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia (NEC/UFJF), grupo certificado pelo CNPq e foi Bolsista de Iniciação Científica na pesquisa Capes/Fapemig (processo APQ-03416-12) intitulada "Formação de professores que ensinam matemática: produção do conhecimento matemático através do dispositivo-oficina e seus efeitos no ensino e na aprendizagem da matemática na escola". Atuou como monitor do componente curricular de Estágio na Educação Infantil I. Atualmente é assessor pedagógico da 10 Diretoria Regional de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (DIREC). Tem interesse pelos seguintes temas: Educação Inovadora; Educação Integral, Criatividade e Formação Humana.

Katiane Pereira Silva Fernandes

Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, campus Caicó - RN, no Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES. De março a dezembro do ano de 2022 atuou como bolsista do projeto de extensão " Articulação de ações integradas em educação integral com interface na decolonialidade" , coordenado pela Prof.^a Dra. Maria Aparecida Vieira de Melo, promovido pelo Departamento de Educação - CERES. Atualmente é bolsista do Programa Residência Pedagógica do Núcleo de Pedagogia (UFRN/CERES), sob a coordenação da Prof.^a Dra. Christianne Medeiros Cavalcante, exercendo sua função desde março de 2023 como residente na Cidade de Caicó/RN, junto a Escola Municipal de Educação Infantil São José. Estudos e interesses nos temas: Ensino; Currículo; Educação Integral; Educação Infantil.

Liédja Lira da Silva Cunha

Doutoranda em Educação, pela UFRN, atuando na linha de pesquisa Educação, Formação e Profissionalização Docente; Mestra em Estudos da Linguagem, pela UFRN, atuando na linha de pesquisa Linguagem e Práticas Sociais (2009); Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literatura em Língua Portuguesa, pela Universidade Potiguar (2001); Especialista em Leitura e Literatura, pela Universidade Potiguar (2005); Especialista em Língua Portuguesa: Leitura, Gramática e Produção de Texto, pela UFRN (2007); Atualmente, é professora formadora do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy e professora de Língua Portuguesa da rede Municipal do Natal. Presidente do Núcleo Docente Estruturante do curso de Letras do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. Atuou, de 2018 a 2020, como docente orientadora do Programa Residência Pedagógica, no IFESP, coordenando o subprojeto Alfabetização e Letramento na formação de leitores da contemporaneidade. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Rede Territórios Inteligentes e Sustentáveis no âmbito Social e Educativo - TISSE (IMD/UFRN/CNPq). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: letramento, literatura, educação e produção textual.

Marecilda Bezerra de Araújo

Possui graduação em licenciatura plena em pedagogia - Faculdades Integradas de Patos (1997). Pós-graduada em Psicopedagogia- FIP (2002). Especialista em Educação e Desenvolvimento e políticas Educativas - FIP (2008), Especialista em gestão Escolar- UFRN (2016). Especialista em apoio aos Dirigentes municipais de Educação - PRADIME, UFPB (2017). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande Norte através do programa POSEDUC/UERN na linha de pesquisa Política e Gestão da Educação. Doutoranda em Educação na linha de pesquisa Educação, Estudos Sócio-históricos e Filosóficos através do PPGED na UFRN. No município de Parelhas-RN, atuou como professora do campo de escola Multisseriada. Coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II na Escola Municipal Arnaldo Bezerra. Vice -diretora da Escola Municipal Arnaldo Bezerra. Coordenadora Pedagógica na Escola de Educação de Tempo Integral Prof. Arnaldo Arsênio. Coordenadora pedagógica do programa mais educação e em seguida Diretora na escola Dom José Delgado. No município de Jardim do Seridó - RN iniciou suas atividades profissionais como professora de ciências na escola Municipal Profª Maria de Lourdes no Ensino Fundamental II, em seguida assumiu

a função de coordenadora pedagógica na mesma escola. de 2000 a 2004 foi diretora da Escola Municipal Prof^a Calpúrnia Caldas de Amorim. Secretária Municipal de Educação no período de 2008 a 20016. Coordenadora pedagógica do Núcleo de Educação Infantil Francisca da Guia e Prof^a Concessa Cunha Figueiredo, atualmente é professora da sala de atendimento especializado AEE. Atua como professora do ensino superior na Universidade Estadual Vale do Acaraú com polo no estado Rio Grande do Norte no curso de Pedagogia. Também é professora da graduação em pedagogia e Pós-graduação na Faculdade Maçico de Baturité. Foi formadora local no programa Formação pela escola - FNDE e como orientadora de estudos do programa PNAIC- FNDE. Filiada a Associação Nacional de Pesquisa de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Maria Aparecida Silva de Oliveira

Possui graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/CERES-Caicó). Foi Bolsista de extensão no projeto “Educação integral no Seridó sob a ótica da decolonialidade”. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa da Educação em Paulo Freire (GEPEPF).

Maria Aparecida Vieira de Melo

Doutora em Educação pela UFPB (2020). Mestra em Educação, Culturas e Identidades pela UFRPE/FUNDAJ (2015). Pedagoga pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2010). Especialista em: Psicopedagogia (2012); Gestão Pedagógica (2013); Educação em direitos humanos (2014), Educação do campo (2015), História e cultura dos povos indígenas (2015), Tecnologias e artes (2019). Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Unidade de Lotação: Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH) da Universidade Federal de Pernambuco. Líder do Grupo de Pesquisas: Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GPEPEPF/UFRN), Pesquisadora do Cognição, Aprendizagem e Inclusão (GPCAI/UFRN) e Pesquisadora do Laboratório de Educação, Novas Tecnologias e Estudos Étnico-Raciais (LENTE/UFRN). Interesses em: Direitos Humanos, Gestão e Políticas Educacionais, Educação do campo, Educação popular, Movimentos sociais, Processos educativos, Interdisciplinaridade, Formação de professores, Livros didáticos, EJA, Transdisciplinaridade, Estágio supervisionado, EaD, Pedagogia Social.

Mozart Regis da Silva

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Natacha Costa

Diretora geral da Associação Cidade Escola Aprendiz desde 2006. Psicóloga formada e licenciada pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) e mestranda na Faculdade de Educação da USP, Natacha participa ativamente da construção das agendas de Educação Integral, Inovação na educação e enfrentamento à Exclusão Escolar no país atuando em iniciativas, conselhos e comitês relacionados a estes temas nos últimos anos. Em 2007, compôs o grupo de trabalho interinstitucional que formulou o Programa Mais Educação do Ministério da Educação. Em 2012 e 2013, compôs o pré júri do prêmio WISE de Inovação em Educação da Fundação Qatar e o comitê técnico do Prêmio Itaú Unicef. Entre 2013 e 2015, fez parte da Comissão Editorial de Educação Integral em Tempo Integral pela Fundação Joaquim Nabuco/MEC e do grupo de trabalho nacional da Iniciativa pela Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação. Em 2019, fez parte da Academia de Jurados do prêmio Educador Nota 10. Além disso, compôs o Programa Líderes Transformadores da Educação da Fundação SM que reuniu educadores de 9 países da América Latina e Espanha, a Comunidade Ativadora do Programa Escolas Transformadoras no Brasil (Ashoka/Alana) e o Conselho Consultivo do Núcleo de Projeto e Pesquisa em Cultura, Cidade, Gênero e Primeira Infância do Instituto Brasileira/Universidade Mackenzie. Em 2020, foi uma das 100 lideranças em educação do mundo convidadas a participar do RoundGlass Learning Summit em Jailsaimer na Índia. Em 2022, foi também convidada a participar do Programa de Liderança Executiva em Desenvolvimento da Primeira Infância no Center on the Development Child da Universidade de Harvard. Atualmente é membro do Conselho Estratégico Universidade-Sociedade da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), do Movimento de Inovação na Educação, do conselho consultivo do programa Escolas 2030 no Brasil e do Grupo de Coordenação e Articulação da Agenda 227 - Prioridade Absoluta para Crianças e Adolescentes.

Nazineide Brito

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1988), mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011). Professora aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: educação integral, educação infantil, psicologia da educação e formação do leitor.

Rozicleide Bezerra de Carvalho

Graduada em Ciências Biológicas - Licenciatura Plena pela Universidade Estadual da Paraíba em 1989 e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 1996, modalidade Zoologia. Psicopedagoga pela Universidade Potiguar em 2004, Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 2008. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 2016. Professora Formadora e Coordenadora do Curso de Pós-Graduação de Educação Ambiental do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy e Coordenadora do subprojeto de Ciências do Programa Residência Pedagógica - CAPES - 2018.

Virna Queiroz Oliveira

Graduada em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco (2007). Advogada atuante na área Cível (2015). Curso de Capacitação de Conciliadores de acordo com as Resoluções n 125 e 398/CNJ, na Justiça Federal em Pernambuco (2017). Exercendo a função de Conciliadora no Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania - CEJUSCS da Justiça Federal de Pernambuco (2017) . Pós - Graduada em Direitos Humanos na Escola (Faveni-2023). Curso de autodesenvolvimento Leader Training (2012). Membro do grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (Gepepf). Líder Coordenadora: Professora Doutora Maria Aparecida Vieira de Melo. Linha de Pesquisa: Educação em Direitos Humanos, Justiça e Cultura de Paz. Associada a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH). Associada ao Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas (CPFreire).Interesses em: Direitos Humanos, Gestão e Políticas Educacionais,

Educação em Direitos Humanos, Educação Popular, Movimentos sociais, Processos educativos, Interdisciplinaridade, Pedagogia Social, Democratização e humanização ao acesso à justiça , Transdisciplinaridade, Pedagogia Social, Educação e Cultura de Paz em Contextos Educacionais.

PARTE I

AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO: MOVIMENTOS DA/NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A educação integral

Na intersetorialidade

Se faz na experiência

Educação de qualidade

É assim a excelência

Acontece na cidade

INTERSETORIALIDADE E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO SERIDÓ: UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA



Maria Aparecida Vieira De Melo

Geovar Miguel Dos Santos

Nazineide Brito

Introdução

Empreender um processo formativo embasado no pilar da extensão é crucial ao que se propõe a formação universitária, pois ela está consubstanciada pelo ensino, pesquisa e extensão. A extensão é o movimento que rompe com os muros da instituição e ganha as comunidades para estabelecer os nexos entre a ação educativa formal e não formal. Também é compreendido como engajamento político e pedagógico do processo de ensino arraigado na perspectiva de uma teoria indissociável da prática.

Tal como nos sugere Freire (1983), compreendemos também a premissa de que toda teoria deva ser construída a partir da reflexão sobre a sua prática, uma não existindo sem a outra e não havendo hierarquia entre elas. Na relação entre as duas, é importante garantir uma retroalimentação necessária que as qualifique e que possa ser definidora da ação política e pedagógica desenvolvida não somente no chão da escola, mas sobretudo no território que a integra.

Temos como finalidade neste trabalho narrar reflexivamente as ações desenvolvidas do Projeto de Extensão “Articulação de ações integradas em educação integral com interface na decolonialidade” (PROEX/UFRN), que foi

desenvolvido pelo Departamento de Educação do CERES/UFRN, em parceria com o Comitê Territorial de Educação Integral do Rio Grande do Norte – Polo Caicó e a 10ª Diretoria Regional da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (DIREC/SEEC RN), durante o ano de 2022. Partindo da problematização analítica/crítica sobre o que fazer para manter a educação integral presente no Seridó e apoiada na metodologia de natureza qualitativa com uso da ferramenta da narrativa, buscaremos narrar as ações desenvolvidas fazendo o esforço de refletirmos criticamente acerca do que foi feito e do que ainda temos por fazer.

Consideramos que a prática discursiva empreendida sobre as representações sociais que os sujeitos se organizam para se envolver e desenvolver as tramas em torno das temáticas com as quais trabalham, correspondem a um conjunto de ações que atravessam a subjetividade e objetividade dos sujeitos participantes. Nesse sentido, a intersectorialidade reforça as representações sociais que são articuladas em prol da prática discursiva da Educação Integral.

Empreendemos que essa ferramenta metodológica corrobora para que possamos analisar crítica e reflexivamente sobre os elementos constitutivos das ações realizadas a partir do plano de trabalho do projeto de extensão aqui pautado.

Assinalamos que não romantizamos a prática da educação integral, mas acreditamos firmemente que por meio das ações intersectoriais esta perspectiva educativa pode ser ampliada e, sobretudo, concretizada no ambiente escolar, por meio, inclusive da formação continuada dos educadores e que vem sendo realizada por meio das ações interconectadas da 10ª DIREC, do Comitê e da

UFRN, que juntos articulam momentos reflexivos e formativos em prol da Educação Integral no Seridó.

A extensão universitária – a práxis formativa

A extensão universitária é uma prática discursiva jurídica, ou seja, tem-se a sua defesa na legislação em prol do fomento da ação formativa para a qualidade social no processo de ação para os outros, ou seja, há uma reciprocidade no ato de ensinar e aprender por meio da extensão. Logo, cabe assinalar como está posto, sobre Extensão Universitária:

Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior: I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social; II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular; III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais; IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico. (BRASIL, 2018)

A extensão não é um ação pontual de caridade ou de assistência, mas sim, um processo contínuo que corrobora com a melhoria da comunidade, logo, as intervenções pedagógicas são inerentes ao processo formativo. Em sendo assim, justifica-se os avanços que têm sido realizados nos processos formativos por meio da extensão, ou seja, uma legislação que desde a Lei de Reforma do Ensino Superior 5.540/68, a qual nos favorece entender que a comunidade não deve ser apenas um laboratório da práxis, mas, sobretudo um território formativo que

permeia processos interativos entre estudantes, professores e a população como um todo.

Neste sentido, ressaltamos que o Departamento de Educação do CERES/UFRN vem, ao longo de uma década realizando ações importantes para o fortalecimento da Educação Integral tanto no Estado do Rio Grande do Norte quanto no território Seridoense, a partir de ações pontuais e integradas junto ao Comitê Territorial de Educação Integral, em especial, do Polo Caicó. E não somente ao Comitê, mas também articulado às equipes da 10ª Diretoria Regional de Educação, da Cultura, do Esporte e Lazer, (10ª Direc) e das Secretarias Municipais de Educação através da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Norte (Undime-RN), entidades que juntas vêm mantendo o *status quo* da Educação Integral no sertão do Seridó.

A intersetorialidade na educação integral do Seridó

O Departamento de Educação do CERES/UFRN vem há 10 anos realizando ações importantes para a promoção da Educação Integral e em Tempo Integral no Seridó. Deste modo, explicitaremos as ações realizadas no interregno de 2022, pois as ações de extensão, atualmente definidas pelo Projeto de Extensão “Articulação de ações integradas em educação integral com interface na decolonialidade” (PROEX/UFRN), em sua quarta edição, vem se inovando quando associamos a educação integrada aos pilares da pedagogia decolonial e dos direitos humanos, bem como à perspectiva da intersetorialidade, compreendendo-as fundamentais na formação de professores nos espaços formais de ensino.

Por conseguinte, compreendemos que a intersetorialidade é crucial para num grande coletivo, desenvolver ações voltadas para um propósito. Pois,

A intersetorialidade é a articulação entre sujeitos de setores diversos, com diferentes saberes e poderes com vistas a enfrentar problemas complexos. [...] Nessa perspectiva, as ações intersetoriais têm se mostrado como uma estratégia importante na busca de novos modelos organizacionais e pode ser entendida como uma articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de políticas, programas e projetos dirigidos a comunidades e a grupos populacionais específicos, num dado espaço geográfico, com o objetivo de atender as suas necessidades e expectativas de forma sinérgica e integral (WARSCHAUER; CARVALHO, 2014, p.193).

Assim, os atores sociais coletivos de seus diversos campos de atuação articulados entre si, podem igualmente definir uma pauta importante de transformação da educação, sobretudo a integral, foco maior nesta reflexão analítica. Sendo assim, compreendemos que gestores, pesquisadores, professores, pais, estudantes e demais atores do território, juntos, podem efetivar uma educação integral em sua perspectiva plena. Pois, saberes e experiências diversos fomentam as ideias e as possibilidades de superação dos desafios que se configuram para tal intento, envolvendo condições estruturais, financeiras, pedagógicas e sobretudo humanas e culturais. Deste modo, damos ênfase à gestão democrática, pois é por meio dela que os atores sociais participam ativamente das propostas a que se permitem reconfigurar a educação na contemporaneidade.

Neste sentido, a intersetorialidade presente nas ações do Comitê, vêm sendo realizadas através das ações de extensão que integra a UFRN, movimentos sociais, secretarias municipais e estadual de educação do Rio Grande do Norte, entidades da sociedade e representantes de outros dispositivos culturais como biblioteca pública, casa de cultura, artistas locais, dentre outros.

Adentrando ao território: Seridó e a educação integral

A Educação Integral adentra o território seridoense, sobretudo, através das ações do Comitê Territorial de Educação Integral do Rio Grande do Norte[1] e da UFRN, esta última como instituição realizadora de ações extensionistas. Assim, ressaltamos que o projeto, ora vigente, intitulado *Educação Integral no Seridó sob a ótica da decolonialidade*, visa ao fim e ao cabo, dar conta dos processos contínuos que desde 2013 vinham acontecendo, assim sendo, eis um fragmento que explicita esta finalidade:

O projeto - na sua quarta versão - pretende dar continuidade às ações que ampliam e reforçam as possibilidades da construção de uma política pública de Educação Integral, ao mesmo tempo em que mantém um espaço no âmbito da academia para a discussão, aprofundamento e divulgação de conhecimentos e experiências relacionadas à educação integral, envolvendo licenciandos, professores pesquisadores e educadores em geral. Garante também a continuidade de uma ação que vem sendo desenvolvida desde maio de 2013, quando se iniciaram as articulações entre representantes da UFRN, da Secretaria Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Natal, da UNDIME-RN, além do próprio Ministério de Educação (MEC), para a criação do Comitê Territorial de Educação Integral do RN, visando torná-lo um importante espaço de articulação das instituições parceiras do Programa Mais Educação (PME), reforçando a pauta da educação integral no interior do estado do Rio Grande do Norte (UFRN, 2022).

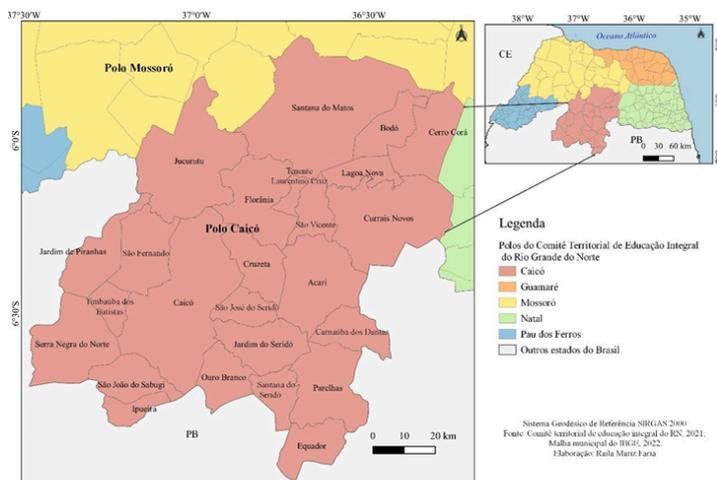
Assim, ações pautadas na intersetorialidade vêm contribuindo na construção de políticas públicas de educação integral, bem como no fortalecimento da produção do conhecimento e na formação de educadores a partir da integração entre a UFRN, a DIREC, a UNDIME e o Ministério da Educação quando da criação do Comitê Territorial de Educação Integral do RN como espaço de articulação das instituições parceiras do Programa Mais

Educação, contribuindo na manutenção da pauta da educação integral no interior do estado do Rio Grande do Norte.

O Polo de Caicó do referido Comitê, compreende a região conhecida como Seridó Potiguar, uma microrregião do estado do Rio Grande do Norte, que é composto por um total de 24 município, os quais têm em comum aspectos geográficos, culturais, históricos, políticos, sociais e econômicos. De acordo com Morais (2016, p.16) “o Seridó, enquanto região, demarca no território norterio-grandense um espaço com caráter particular que pela sua capacidade de subsistir ao tempo, reinventando-se e ressignificando-se, configurou-se uma geografia da resistência”.

Na sequência, dispomos um mapa (Imagem 01) que demarca o Seridó Potiguar com os respectivos municípios que se integram ao Polo Caicó, do Comitê Territorial de Educação Integral do Rio Grande do Norte.

Imagem 01: Extensão Territorial do Polo Caicó



Fonte: Comitê Territorial de Educação Integral do RN

O Polo Caicó tem, ao longo da existência do Comitê, constituído-se como um dos polos mais atuantes, juntamente com o Polo Natal, dado a dinâmica da intersetorialidade, através das ações interinstitucionais do setor educativo. Consideramos, contudo, que importa ampliar parcerias para além da educação, integrando-se aos diversos setores, tais como Saúde, Cultura, Meio Ambiente, Esportes e Lazer e assistência social.

Ações desenvolvidas no interregno de 2022

Com a aprovação do Projeto de Extensão “Articulação de ações integradas em educação integral com interface na decolonialidade”, através do Edital n. 007/2022-UFRN/PROEX (Seleção Pública Para Apoio a Projetos De Extensão)[2], foi possível vivenciar a sua quarta edição. De tal modo, que nos proporcionou ampliar os diálogos e articulações quando iniciamos as reuniões virtuais e presenciais, no ano de 2022. Destacamos que devido a pandemia da Covid-19, tivemos mais reuniões *online*[3] do que presenciais, mas os poucos encontros presenciais foram bastante significativos. Nossas ações podem ser assim visualizadas conforme narradas a seguir.

Alguns dos registros das ações do referido projeto, tendo como foco central o fortalecimento do Comitê Territorial de Educação Integral do RN – Polo de Caicó, sobretudo os que as narraremos aqui, estão disponíveis em forma visual e textual em nossos canais de comunicação que carregam o nome do referido Comitê, tais como: *Instagram*, *Blog* e Canal do *Youtube* [4]. A criação dos referidos perfis nas redes sociais foram fundamentais para melhor registrar os feitos do projeto e do Comitê, envolvendo as ações desenvolvidas ao longo do ano de 2022. Essas redes sociais têm se constituído também como um importante território o

qual o comitê tem cada vez mais ocupado, haja vista as inúmeras possibilidades que o ciberespaço oferece.

A primeira ação do Projeto se deu numa comunidade rural, em uma escola do campo, no primeiro semestre de 2022, durante a qual, após observação e diagnóstico da realidade, alguns bolsistas dos projetos *Processos de ensino-aprendizagem: descolonizando as práticas pedagógicas* (UFRN, 2022), e *Articulação de ações integradas em educação integral com interface na decolonialidade* (UFRN, 2022), propuseram como intervenção pedagógica uma oficina pedagógica intitulada *Currículo intertranscultural*, a qual foi relatada em artigo[5] publicado na revista *Diversitas Journal*.

Outra ação significativa do projeto em 2022 do Polo Caicó foi a organização do I Seminário de Educação Integral do Seridó, realizado no dia 07 de junho, no Auditório da 10ª DIREC, numa programação com muito aprendizado e diálogos que fomentaram as discussões acerca da Educação Integral no âmbito do Polo em questão a partir do tema *A educação Integral na Perspectiva Freireana: socialização das pesquisas e proposições para ações em educação integral no Seridó*. O evento contou com a presença de diversos parceiros, entre eles, os diretores da 9ª e 10ª DIRE, membros atuantes do Comitê, e também de diversos setores da sociedade, entre eles, arte e cultura. Foi também realizada uma mesa de diálogo que abordou o *Diálogo entre educação integral e Paulo Freire; a socialização da pesquisa Comitê Territorial de Educação Integral do RN: Desafios e Possibilidades* e uma roda de conversa intitulada *Comitê de Educação Integral e o Polo Caicó: aspectos históricos e proposições intersetoriais no Seridó*. Este evento foi essencial para fortalecer o Polo Caicó e se constituiu como um feito inédito, pois retomou

os encontros presenciais do Polo após o período de pandemia, fortalecendo assim a pauta da Educação Integral no Seridó potiguar.

Já no mês de Julho, entre os dias 14 e 16, não só o polo Caicó, mas todo o comitê esteve presente na realização e participação da *Jornada de Educação Integral na CONAPE: ampliando articulações e interinstitucionais no território nacional*, em Natal. Com uma vasta e intensa programação e com a presença de nomes nacionais do campo da Educação Integral, tais como Jaqueline Moll e Natacha Costa, o evento contou com o apoio e organização do Projeto Conexão Felipe Camarão, da REDHUMANI[6], Observatório Nacional de Educação Integral, Projeto Leitura + Neurociência, Centro de Educação (CE/UFRN), Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES/UFRN), além do próprio Comitê.

Durante a programação da referida jornada, contamos com a representação do nosso comitê na Roda de Prosa realizada no Conexão Felipe Camarão. Os membros também participaram da Mesa de Exposição sob o tema "Educação integral na escola pública brasileira: experiências em curso e aprendizados da história", realizada na Escola de Governo, promovida pela Secretaria do Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer - SEEC/RN, e que contou com expositores dos municípios de Diadema, Contagem/MG, Maricá/SP, São Leopoldo/RS, do Centro de Referência em Educação Integral, dos Comitês Baiano e do Triângulo Mineiro e ainda das Secretarias Estaduais de Educação da Bahia e do RN, sob a coordenação da Profa. Jaqueline Moll/UFRGS. Um momento importante para compreender como cada um destes estados/territórios vêm desenvolvendo ações alinhadas à concepção de educação integral no país. Sabemos o quão se torna importante e necessário o compartilhamento dessas experiências entre pesquisadores e educadores, ou até mesmo interessados pela

temática, uma vez que ajudam a fortalecer e consolidar as práticas educativas nos diferentes territórios. Ainda neste evento, participamos do Encontro Formativo da SEEC-RN, que tematizou “A formação integral dos sujeitos: espaços-tempos de aprendizagens”, realizado no Auditório da Reitoria da UFRN – Campus Central.

Importa registrar que durante à CONAPE, ainda nesse período, membros do projeto de extensão e do polo Caicó participaram da sua abertura, com uma caminhada em prol da educação, e também da atividade autogestionada com a presença de professores, pesquisadores da REDHUMANI, do Observatório Nacional de Educação Integral e dos Comitês de diferentes estados brasileiros (em especial, Bahia, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Norte), que pautou a agenda da Educação Integral no Brasil. A atividade foi finalizada com a leitura do *Manifesto em prol da Educação Integral brasileira*, assinado por todo o coletivo presente. Esta ação foi essencial para que os membros do comitê e do Polo Caicó percebessem mais uma vez que a pauta levantada pelas suas ações permaneciam latentes e evidentes. Foi também um momento de esperançar para a Educação Integral no país, estado e sobretudo, no Seridó.

No dia 01 de agosto de 2022, no Auditório da 10ª DIREC, houve a participação em Reunião Ampliada da Rede de Proteção à Criança e Adolescente, em que se discutiu a temática da Educação Integral. Na oportunidade a Professora Nazineide Brito abordou os aspectos teóricos-conceituais e apresentou algumas experiências à nível nacional, de iniciativas, em que em sua gênese tinha-se uma escola que propunha em suas práticas a Educação Integral. Na oportunidade também foi apresentado o que já existe e está projetado sobre educação integral nos municípios de Caicó, Serra Negra do Norte, São Fernando e Timbaúba dos Batistas, municípios que integram a referida rede. Na

oportunidade, dirigentes da pasta da educação desses municípios apresentaram os avanços e desafios das políticas públicas de fomento à Educação Integral nos seus respectivos territórios. A Diretora da 10ª DIREC, Suenyra Nóbrega Soares - grande defensora da Educação Integral e membro do comitê - também apresentou as ações atuais e as perspectivas de futuro para as escolas estaduais da circunscrição regional. Essa participação na reunião da Rede de Proteção da Criança e do Adolescente foi essencial para que o comitê compreendesse a que patamar estavam as iniciativas e proposições de escola integral e de tempo integral em alguns municípios do Seridó, bem como os desafios que os secretários municipais de educação enfrentavam, dando assim subsídios para o comitê pensar em ações mais significativas e com base na realidade do Polo Caicó.

O Projeto de Extensão também organizou em articulação com o Polo e a 10ª DIREC, a 19ª Reunião Ampliada do Comitê em São Francisco do Oeste/RN, que aconteceu no dia 01 de setembro de 2022, tendo uma presença bastante significativa de educadores. A programação contou com mesa de abertura, apresentações artísticas de estudantes, professores e artistas da cidade. Entre as atividades também foi realizada uma palestra sobre *Educação Integral e o papel do Comitê como agente articulador nos diferentes territórios do RN*, apresentada por Nazineide Brito/Comitê e Joana D'Arc/SME de Currais Novos, sob a mediação de Sueli Marinho/SEEC RN. No momento posterior, em formato de mesa redonda, a equipe da Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Oeste/RN, apresentou o que vem sendo desenvolvido no que diz respeito à Educação Integral no município. Tais ações foram: instituição de lei que regulamenta, contratação de bolsistas para ampliação da jornada, ampliação do quantitativo de matrículas em tempo integral e proposição de alterações. No turno vespertino, a

programação contou com uma visita a uma escola do campo que atende crianças com jornada diária ampliada; e também a duas fábricas têxteis do município. No encerramento da reunião ampliada foi realizada uma leitura coletiva do *Manifesto Por uma Educação Integral em Tempo Integral*[7] que fora lançada no evento integrado à CONAPE. E, na sequência, o município patrocinou um momento de confraternização ao som de forró, com muita dança e alegria, numa praça pública de São Francisco do Oeste/RN e com um verdadeiro sentimento de que a Educação Integral vive e pulsa nos mais diversos lugares do estado. As esperanças ao final de cada evento também são renovadas. Esperança do verbo esperar, conforme nos ensinou Paulo Freire (1992)

No período de 24 a 26 de novembro de 2022, membros do Projeto de Extensão e também do Comitê e Polo, participaram do Fórum Nacional das Escolas2030 e do I Seminário Nacional de Educação Integral em Diadema/SP, que contaram com palestrantes à nível nacional, tais como Jaqueline Moll e César Nunes. A participação nesse encontro foi essencial para compreender a discussão em torno da pauta Educação Integral a nível Nacional, sobretudo para o ano de 2023, com a possibilidade de retomada da perspectiva progressista no campo educacional. O seminário foi um momento de revigoração não só do comitê, mas de um esperar por todos aqueles que estão no movimento nacional em prol da Educação Integral. Tendo sido assim, essencial para compreendermos que estamos trilhando um caminho possível e passível da Educação Integral no Rio Grande do Norte, como também no Polo Caicó.

No dia 11 de novembro de 2022 aconteceu uma Reunião presencial do Polo Caicó, no Centro Administrativo da Prefeitura Municipal de Caicó-RN. Essa ação marca a retomada das atividades presenciais voltadas para a organização do Polo,

acolhendo cerca de 50 pessoas, dentre elas, secretários(as) municipais de educação, professores (as), estudantes e outros atores da sociedade. Na oportunidade, cada município apresentou sua realidade frente à implementação da Educação Integral, apontando perspectivas e desafios. A reunião foi essencial para começarmos o mapeamento da EI em solo seridoense, e dentre as conclusões, ficou claro que a educação integral já está acontecendo no Seridó Potiguar, sendo necessário a sistematização e melhor planejamento de suas ações. Ao término da reunião foi proposto a criação do Plano Seridoense de Educação Integral e definido os formatos e espaços das próximas reuniões do Comitê. A reunião também foi essencial para delinear e direcionar o calendário de ações para o ano de 2023.

Para encerrar as atividades do ano, houve uma reunião virtual no dia 08 de dezembro de 2022, orquestrada pela Coordenação Colegiada do Comitê para avaliar o ano de 2022 e pensar na programação das ações para o ano de 2023. Na reunião ficaram definidos os seguintes compromissos a serem assumidos em 2023: organicidade e institucionalização do comitê, com base na sua carta de princípios e forma de funcionamento já instituída desde a função, com seus polos e reuniões; curso de extensão a ser proposto pelo Polo Natal, por meio de uma ação extensionista do Centro de Educação da UFRN; início da construção coletiva do Plano de Educação Integral do Seridó; realização de reuniões ampliadas no estado; atividades comemorativas da primeira década do Comitê, percorrendo as regiões do estado - Caravana dos 10 anos do Comitê RN; mapeamento dos municípios que já implementam a educação integral; desenvolvimento de lives nos canais comunicativos do Comitê; renovação dos projetos de extensão que dão sustentação ao Comitê; lançamento de livro em

formato de e-book, contando as experiências e teorizando sobre a educação integral do Seridó e por fim, culminância com o IV Encontro Norte-rio-grandense de Educação Integral, fazendo alusão à primeira década do comitê. A realização desta agenda anual se constituiu como um dos principais desafios proposto na última reunião do Comitê, a qual vem sendo concretizada em 2023, ano de escrita deste artigo, monitorada e em breve avaliada pelos partícipes desse coletivo, com o intuito de replanejar ou rever ações pensadas para o interregno deste ano.

Como ação específica do Polo Caicó, registramos também no ano de 2022, a orientação de Trabalho de Conclusão que abordou os aspectos históricos do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) do Município de Parelhas-RN, tendo como orientadora a Professora Nazineide Brito e também como um dos membros da banca avaliadora, o Professor Geovar Miguel, o trabalho foi escrito pela discente Maria da Luz Vasconcelos, do Curso de Pedagogia do CERES/UFRN, representando uma excelente contribuição para a EI no território potiguar.

Salientamos ainda que tivemos encontros semanais para estudar sobre a Educação Integral, bem como participação em eventos da REDHUMANI e do Observatório Nacional de Educação Integral, conforme foi evidenciado aqui nas ações. Portanto, o processo da narrativa favorece esta autoreflexão em torno de tudo que foi feito e do como foi feito favorecendo para que possamos reelaborar continuamente nossas ações cotidianas em prol da Educação Integral.

Considerações finais

Enfim, destacamos que o Projeto “Articulação de ações integradas em educação integral com interface na decolonialidade” iniciou suas atividades em março de 2022 e foi até dezembro de 2022, favorecendo para que muitas ações pudessem ser desenvolvidas conforme foi registrado no *Instagram* do Comitê da Educação Integral. Esta ferramenta foi importante para os registros e assim por meio da narrativa poder analisar crítica e analiticamente as ações que foram feitas e as que ficaram programadas para o ano de 2023, tendo em vista que o projeto foi aprovado novamente e com financiamento, permeando assim ações mais efetivas no processo da educação integral.

E, conforme compreendemos desta reflexão crítica, analítica e reflexiva sobre as ações desenvolvidas no interregno de 2022, o fio condutor da intersetorialidade não se restringiu somente às três entidades que ressaltamos aqui, a UFRN, o Comitê Territorial de Educação Integral do RN – Polo Caicó-RN e a 10ª DIREC, mas também envolve outras instituições que estiveram presentes na CONAPE-2022 e em Diadema/SP, vivenciando a complexidade em torno da educação integral.

Portanto, constatamos que não há um modelo a ser seguido em prol da Educação Integral, mas por meio do diálogo, da gestão democrática e da participação ativa corrobora para que tenhamos outras práticas de ensino; mesmo com todos os desafios que temos na realidade das instituições de ensino é possível vivenciar outras experiências formativas, sobretudo, quando consideramos que o ato educativo é político e pedagógico.

Mediante sobre o que fazer para manter a educação integral erguida no Seridó? Constatamos que as ações que estamos realizando por meio da intersetorialidade tem favorecido recriar a prática educativa em prol da formação

integral humana. Sendo assim, reafirmamos que a metodologia de natureza qualitativa por meio da ferramenta narrativa, nos leva a considerar a essência do registrar-se, narrar-se e existir-se faz toda a diferença no processo autoformativo que um movimento como este nos permite.

Destacamos que em 2022 o Projeto de Extensão em pauta cumpriu os seus objetivos, realizando muitas e significativas ações, e que em 2023 temos muitas outras para realizar, empreendendo assim esforços coletivos, agregando e congregando atores sociais da academia, do Comitê, das redes de ensino e da comunidade em geral, para pensar e materializar a educação na dimensão da formação omnilateral.

Consideramos que pelo nexos da intersetorialidade é possível vislumbrar possibilidades outras para desenvolver ações inovadoras que favorecem a integração de estudos, pesquisas e intervenções pedagógicas como as que foram realizadas na comunidade Barra da Espingarda, a favor do currículo intertranscultural.

É neste caminho trilhado, construído durante o seu percurso, que a UFRN e o Comitê, sobretudo o Polo Caicó, têm colaborado para a garantia de uma Educação Integral em solo seridoense, fortalecendo a educação pública, gratuita e de qualidade, com princípios equitativos, justos para todos e todas.

Finalizamos a escrita deste capítulo na certeza que o caminho trilhado pelo Comitê/ Polo Caicó, com o apoio das entidades aqui mencionadas, vem construindo uma bela trilha. Trilha essa que é humana, feita por muitas mãos, com muita gente. Na utopia de um possível viável, palpável, inédito e oportuno, para as crianças, adolescentes, adultos e idosos, pois todos somos seres integrais,

em uma jornada integrada, chamada de vida. E Lembramos o provérbio africano: “é preciso uma aldeia para educar uma criança”

Referências

- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** tradução de Rosisca Darcy de Oliveira e prefácio de Jacques Chonchol 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- BRASIL. **Resolução nº 7, DE 18 de dezembro de 2018.** Ministério da Educação. Disponível em < https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf>. Acessado em 01 de julho de 2023.
- MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. **Seridó Norte-Rio-Grandense: uma geografia da resistência.** 2ª Ed. Natal: EDUFRN, 2016.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública, a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil.** Petrópolis, Vozes. 2000.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Educação Integral no Seridó sob a ótica da decolonialidade.** UFRN, 2022.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Processos de ensino-aprendizagem: descolonizando as práticas pedagógicas.** UFRN, 2022.
- WARSCHAUER, Marcos; CARVALHO, Yara Maria de. **O conceito “Intersetorialidade”:** contribuições ao debate a partir do Programa Lazer e Saúde da Prefeitura de Santo André/SP. pt Saúde Soc. São Paulo, v.23, n.1, p.191-203, 2014 Disponível em < <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/F6g5C7Hns7Q3kD3Tqp9LyRt/?format=pdf&lang=pt>> Acessado em 01 de julho de 2023.

[1] O comitê tem sua criação em uma reunião ampliada, realizada em 18 de novembro de 2013, no Auditório do CEMURE, em Natal-RN, o qual se constituiu como um órgão colegiado que surge da necessidade de congregar e fortalecer as ações de educação integral no RN, e sua organização se dá

em cinco polos: Caicó, Guamaré, Mossoró, Natal e Pau dos Ferros. Informação disponível no link: <http://comiteedintegralrn.blogspot.com/2021/03/sobre-o-comite-territorial-de-educacao.html>

[2] Projeto sob a coordenação da professora Doutora Maria Melo e a professora Doutora Nazineide Brito como coordenadora adjunta.

[3] Com a possibilidade de trabalho remoto e uso massivo dos aplicativos de videochamada, as reuniões *on-line* tem acontecido com maior frequência, em detrimento da sua praticidade e possibilidade de unir pessoas dos diferentes municípios do polo. Entretanto, pretende-se possibilitar mais reuniões presenciais, dado a sua significância e potencialidade.

[4] Principais canais de comunicação do comitê. Instagram: <https://www.instagram.com/edintegralrn/>;

Blog: <https://comiteedintegralrn.blogspot.com/>;

Canal do Youtube <https://www.youtube.com/@comiteterritorialdeeducaca4874>

[5] Artigo disponível no link

https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2564/2063

[6] Rede Brasileira por Instituições Educativas Socialmente Justas e Aldeias, Campos e Cidades que Educam

[7] Manifesto produzido durante a CONAPE 2022, assinado por várias instituições e amplamente divulgado. Disponível em

https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2022/08/Manifesto-Por-uma-Educac%C3%A7%C3%A3o-Integral-em-Tempo-Integral_final.pdf

REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: UMA EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE PARELHAS - RN



Marecida Bezerra de Araújo

Ana Paula de Medeiros Domingos

Ana Paula de Oliveira Santos

Introdução

A educação se inscreve como um requisito indispensável para garantir a cidadania e como condição central para que uma sociedade possa construir um projeto político, econômico e social que garanta uma vida de respeito e dignidade a seus membros. Por isso mesmo, o desenvolvimento histórico da concepção de educação de tempo integral evidencia, em primeiro lugar, a exigência, a pressão e a luta constante pela popularização da educação, no sentido de uma escola universal de qualidade que prepare para a vida.

Desse modo, o presente texto compartilha a experiência de uma escola pública com Educação Integral em Tempo Integral instituída com iniciativa do poder público municipal no interior do estado do Rio Grande do Norte, especificamente, na região do Seridó. Nesse contexto, a Escola Municipal Prof. Arnaldo Arsênio de Azevedo (EMPAAA) está localizada no bairro Ivam Bezerra, município de Parelhas - RN.

O referido estudo partiu da seguinte questão: Que contribuições a implementação de uma escola de Educação em Tempo Integral na rede pública municipal de ensino trouxe para a comunidade escolar? Como objetivo, procuramos: conhecer a experiência da Escola Municipal Professor Arnaldo

Arsênio Azevedo com a ampliação do tempo escolar e das oportunidades de aprendizagem; identificar os avanços de aprendizagem por meio da oferta de atividades educativas diversas, articuladas à otimização do espaço escolar e demais espaços públicos municipais, caracterizando um turno complementar; analisar os testemunhos das professoras da EMPAAA que trabalham com o Ensino Regular e as que desenvolvem atividades no turno complementar.

Para alcançar os objetivos propostos e melhor apreciação deste trabalho, foi utilizada uma abordagem quali-quantitativa. Com o intuito de conhecer a problemática sobre a área de estudo, foi realizada uma pesquisa exploratória. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa exploratória tem como objetivo disponibilizar diversos conhecimentos sobre o tema que será pesquisado, criar hipóteses ou encontrar outros aspectos para o assunto. À luz das referências de Araújo (2009), Santos (2022), Moll *et al.* (2012), Gonçalves (2006) consolidamos a pesquisa bibliográfica que fundamentou nossa análise diante da experiência aqui apresentada.

O estudo revela que uma das mudanças inerentes à concepção da Escola Integral em Tempo Integral é a de que sua organização não se baseia em turmas com um único professor que ensina a todos os alunos um mesmo conteúdo. O ensino se expande para incluir diferentes profissionais que contribuem para possibilitar diferentes abordagens, leituras e práticas educativas aos alunos atendidos em tempo integral. Tudo isso reflete na elaboração de projetos socioeducacionais que visam a inserção das crianças, adolescentes e jovens no mundo das relações sociais culturais e do trabalho. Assim, os projetos completam-se e interpretam-se, de modo que cada indivíduo, ao longo da sua vida,

possa tirar o melhor proveito de um ambiente saudável e em constante transformação.

Os caminhos educacionais da Escola Municipal Professor Arnaldo Arsênio de Azevedo

A escola iniciou sua caminhada na construção social e com a função mediadora do saber em 1981, quando recebeu o nome de Escola do Menor Abandonado. Na época, pertencia ao bairro Cruz do Monte, e atendia a uma turma de 1ª série composta por 30 alunos na faixa etária de 10 a 14 anos; outra turma multisseriada de 2ª, 3ª e 4ª série com 26 alunos na faixa etária de 09 a 15 anos. No ano de 1982, a escola passou a se chamar Escola do Menor Carente, funcionando com 05 turmas: uma de jardim de infância (turma única) com 32 crianças de 04 a 06 anos, 02 turmas de 1ª série, 01 turma de 2ª série e 01 turma multisseriada de 3ª e 4ª série. Em 1983, recebeu outra denominação, desta vez, recebeu o título de Escola Municipal PRONAV (Programa Nacional do Voluntariado).

No ano de 1994, sua situação foi regulamentada, através da Lei Municipal Nº 824/94 de 29 de abril de 1994, retroagindo seus efeitos a 1982, portaria de autorização de funcionamento do Ensino Fundamental nº 470/94, de 14 de setembro de 1994, publicada no Diário Oficial de 17 de setembro de 1994, passando a denominar-se Escola Municipal Professor Arnaldo Arsênio de Azevedo. Neste mesmo ano, foi ampliada e reformada.

De acordo com Araújo (2009), um dos avanços considerado mais relevante se deu a partir do ano de 2007, quando foi implantada a experiência de Escola de Tempo Integral, que tem como objetivo principal complementar o currículo

formal do Ensino Fundamental com atividades diversificadas, permitindo aos estudantes a oportunidade de participar de um conjunto de experiências esportivas, artísticas e recreativas, além de incluir atividades relacionadas ao reforço pedagógico, diariamente, para suprir as dificuldades identificadas, principalmente na escrita, leitura e matemática.

A partir de 2010, a referida instituição recebeu o Programa Mais Educação criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, o qual constituía-se como estratégia do Ministério da Educação para fomento à educação em tempo integral nas escolas públicas brasileiras. O programa permaneceu na escola até o ano de 2016, último ano em que a escola recebeu recursos desse. Foi implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

No ano de 2019, através da secretaria municipal de educação, houve a retomada das ações voltadas à Educação Integral, com aulas regulares e oficinas no contraturno, uma vez que essa proposta teve seu fim, em abril de 2020, devido à pandemia.

No ano de 2022, a prefeitura municipal através da Secretaria Municipal de Educação oferece uma nova proposta de educação em tempo integral para a Escola Municipal Professor Arnaldo Arsênio, a qual propõe uma experiência multidimensional que atue integradamente aos aspectos da vida do aluno, quanto ao seu bem-estar físico, seu desenvolvimento social e cultural e sua capacitação

como ser político. Preocupa-se, também, com o desenvolvimento intelectual dos estudantes, já que estão inseridos em uma localidade de fatores econômicos menos favorecidos e de alta vulnerabilidade social, muitos vivem na companhia de seus avós enquanto os pais trabalham de maneira informal. Na escola em tempo integral, os alunos “têm a oportunidade de pesquisar os conteúdos curriculares, interagir com a leitura de diversificados tipos de textos, práticas de escritas, numeramentos, ampliando seus conhecimentos científicos” (Moll *et al.*, 2012, p. 42).

Essa é uma realidade analisada a partir dos dados do IDEB. Consciente de que estamos falando de avaliações externas, estandardizadas que trazem efeitos negativos e positivos sobre as aprendizagens dos alunos, tencionamos explicar os resultados do IDEB nos últimos oito anos da Escola Municipal Professor Arnaldo Arsênio, analisando-os com o olhar e os fundamentos epistemológicos da Educação Integral. O aluno que passa mais tempo com atividades didático-pedagógicas dentro ou fora do espaço escolar desenvolve melhor suas habilidades. Diferentemente das crianças que passam apenas 4 horas diárias na escola e o restante do dia brincando de maneira aleatória nas ruas.

A seguir, apresentamos no Quadro 1 os dados do IDEB em conformidade com os anos de sua execução.

Quadro 1: Metas do IDEB

ANOS DE APLICAÇÃO	METAS PROJETADAS	METAS OBSERVADAS
2005	-	3.0
2007	3.1	3.5

2009	3.4	4.7
2011	3.8	5.2
2013	4.1	4.2
2015	4.4	-
2017	4.7	6.5
2019	5.0	4.9
2021	5.3	

Fonte: INEP, 2023

Dando importância ao Quadro 1, percebemos que o desempenho dos estudantes da escola já citada foi crescendo mediante as avaliações realizadas pela Prova Brasil. As médias aumentaram, consideravelmente, levando em consideração a taxa de reprovação, evasão (eliminados) e aprovação entendida pela comunidade escolar como promoção das aprendizagens e diferentes saberes necessários à vida do educando, não apenas por classificação de notas. No ano de 2015, a escola não foi avaliada, pois o 5º ano não tinha a quantidade de alunos exigida para realização da prova. Em 2019, a referida escola fica abaixo um décimo de sua média projetada, o que evidencia para a equipe gestora e pedagógica a necessidade de um plano de ação para elevar este resultado: planejamento quinzenal com professores do Ensino Regular e professores dos ateliês; reflexões sobre as necessidades e dificuldades que os alunos apresentam;

articulação com a comunidade escolar em atividades para elevar a autoestima dos alunos; fortalecer o espírito de equipe e cooperação; comprometimento de toda a comunidade escolar com a aprendizagem dos alunos.

Sabemos que vivemos um período pós-pandemia em que durante o período crítico da pandemia, as crianças ficaram com ensino remoto ou híbrido por aproximadamente dois anos consecutivos. A escola teve que se reinventar para que os conteúdos chegassem até a casa dos alunos, quando muitos não têm um celular, computador ou até mesmo internet. Neste caso, algumas atividades eram impressas na escola e o professor, com os cuidados necessários, fazia a entrega deste material na própria casa do aluno. Desse modo, a Escola Municipal Professor Arnaldo Arsênio com a proposta de Educação Integral em Tempo Integral apresenta possibilidades de recuperação dessas aprendizagens esmagadas pela pandemia causada pela COVID-19, além da falta de estrutura, recursos tecnológicos, recursos humanos, aumentando, assim, o distanciamento entre o aluno e o conhecimento científico.

A seguir, apresentamos o Quadro 2 de rendimento referente ao ano de 2021.

Quadro 2: Rendimento Anual – 2021

ANO ESCOLAR	MATRÍCULA INICIAL	MATRÍCULAS APÓS MARÇO	APROVADOS	REPROVADOS	EVALUADOS	TRANSFERIDOS	RESULTADO FINAL
1º ANO A	24	-	24	-	-	-	24
1º ANO B	21	02	21	-	-	02	21
2º ANO	29	01	28	-	-	02	28

3º ANO	26	02	28	-	-	-	28
4º ANO A	29	-	19	10	-	-	29
5º ANO	32	02	14	20	-	-	34
TOTAL	161	07	134	30	-	04	164

Fonte: Secretaria da EMPAAA (2021).

Os dados evidenciados no Quadro 2 mostram a real situação de nossos educandos quanto ao processo de leitura e escrita, o que provoca a necessidade de se ampliar, com urgência, os tempos e espaços dos alunos na escola. Com a proposta da EMPAA de passar a ser uma Escola de Educação Integral em Tempo Integral, esperamos ampliar as aprendizagens de nossos alunos, reverter os dados apresentados e introduzir novos saberes a partir do contexto, interesses, necessidades de aprendizagem, desenvolvimento e perspectivas dos estudantes.

Segundo Arroyo (2012), um caminho possível é alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de Educação Integral em Tempo Integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias, às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas.

Para Cavaliere (2002), no Brasil, a influência dos intelectuais na 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. Iniciada na Bahia, como modelo de escola pública de tempo integral, o teórico propôs a adoção de uma estrutura de escolas-classe e

escolas-parque. Nesse sentido, surgem os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), inicialmente, no estado do Rio de Janeiro, na década de 1980. No início dos anos 90 do século XX, o mesmo projeto foi implantado no interior do estado de São Paulo, na gestão do prefeito Waldemar Tebaldi (de 1989 a 1992).

De acordo com Maurício (2004), os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), projetados por Oscar Niemeyer, foram construídos e implantados no Estado do Rio de Janeiro nas duas gestões do governador Leonel Brizola, através do programa Especial de Educação (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994). O programa tinha como objetivo implantar uma proposta de educação pública em tempo integral para o Ensino Fundamental, em 500 unidades escolares, que atenderia um quinto do conjunto de alunos do estado.

Nessa mesma perspectiva, podemos citar o PROFIC, Mais Educação, Programa Segundo Tempo que contribuíram para que tivéssemos a Educação de Tempo Integral nas escolas brasileiras. Nesse sentido, Gonçalves (2006) enfatiza que se trata de um aumento quantitativo e qualitativo das horas-atividades que a escola oferecerá aos seus alunos. Quantitativo, porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente diante do caráter de educar. E qualitativo, porque essas horas se tornam oportunidades em que novos saberes passam a ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório e vivencial por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem.

A escola, como comunidade de aprendizagens, deve ser o lugar privilegiado de comunicação, diálogo, expressão democrática e participação dos jovens na construção do conhecimento, da autonomia e da liberdade. É notório, também, que a escola lida com questões que dizem respeito à vida dos alunos e da sociedade em

que estão inseridos. Vinculam os conteúdos escolares às atuais demandas da sociedade numa prática pedagógica integradora. Para Cavaliere (2002), várias propostas de trabalho têm abordado temáticas sociais não como área específica, mas na qualidade de temas que permeiam as diversas áreas do conhecimento (pluralidade cultural, sexualidade, ética, meio ambiente). Elas estão diretamente ligadas às atividades do cotidiano da sala de aula, baseados na difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos alunos e ao respeito à democracia.

O ano letivo de 2023 inicia de forma ainda mais alegre e sistematizado, uma vez que, com espaços ampliados, reformados e pintados, a escola, através da Secretaria Municipal de Educação, estabelece uma dinâmica de funcionamento em que os alunos passam uma jornada de 8h20min na escola. Essa nova dinâmica possibilita que os alunos vivenciem experiências exitosas para seu desenvolvimento integral nos aspectos cognitivos, emocionais, sociais e afetivos, através do decreto 023/2023, que dispõe sobre a reimplantação da Escola Integral de Tempo Integral.

Nesta perspectiva, a escola se constitui em uma instituição intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças, adolescentes e jovens, durante um período contínuo e extensivo de tempo, diferenciando-se de processos educativos que ocorrem em outras instâncias, como na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nos demais espaços de construção de conhecimentos e valores para o convívio social. No entanto, a função da escola em proporcionar um conjunto de práticas preestabelecidas, tem o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais, de maneira crítica e construtiva. A escola, ao tornar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de

atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcaram cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres.

De acordo com Gonçalves (2006), em termos de uma política pública de educação, a concepção de Educação Integral também incorpora a ideia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular, como direito de aprendizagem das novas gerações, independentemente da lógica perversa de mercado responsável pelo acesso que se define por quem pode pagar mais.

Para Moll *et al.* (2012), a ampliação das funções da escola não deve ser vista como justaposição de novas tarefas consideradas tradicionais, mas como uma modificação na própria natureza da escola. Propõe uma experiência multidimensional que atua integradamente em aspectos da vida do aluno, quanto ao seu bem-estar físico, ao seu desenvolvimento social e cultural e a sua capacitação como ser político. Uma escola organizada de tal forma que os aspectos reguladores e repressivos inerentes à ordem institucional sejam dirimidos pela riqueza das experiências democráticas ali vivenciadas.

Organização da escola de Educação Integral em tempo integral

Falar de uma Escola Integral implica considerar a questão da variável tempo como ampliação da jornada escolar e a variável espaço colocada aqui como o próprio espaço da escola, como o continente dessa extensão de tempo. Variáveis essas que estão longe de se constituírem neutras, visto que “[...] esses lugares e tempos são determinados e determinam uns ou outros modos de ensino e

aprendizagem. [...] Em síntese, o espaço e o tempo escolares não só conformam o clima e a cultura das instituições educativas, mas também educam” (Frago, 1995, p. 99).

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de Educação Integral com a perspectiva de que o horário expandido representa uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

A ampliação da jornada em tempo integral será feita mediante a oferta de “[...] atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos [...]” (Brasil, 2010, art. 1º, § 2º).

No entanto, uma escola quando faz opção pelo horário integral se torna uma oportunidade para aluno e professor. O aluno não deve estar no ambiente escolar por falta de vaga em uma outra escola ou por falta de alternativa da família, mas por acreditar que é nessa escola que novas possibilidades de saberes são oferecidas. No entanto, esta escola tem se adaptado em sua estrutura física, pedagógica e organizativa para com o novo contexto educacional. Para Moll *et al.* (2012, p. 83), “o professor precisa estar disposto a (re)inventar esta escola, encontrar soluções e buscar alternativas”. Tanto o professor quanto o aluno que queiram passar por esta experiência, demonstrando, nesse caminho, disponibilidade para enfrentar o novo desafio das horas de estudo e trabalho todos os dias.

Desse modo, a escola funciona da seguinte forma: as aulas regulares e os ateliês acontecem nos dois horários de forma que, enquanto umas turmas estão em aulas regulares, outras estão com os ateliês, e vice-versa. Assim, 5 turmas chegam às 7h30min e saem às 15h20min, e duas turmas chegam às 8h50min e saem às 17h10min.

Considerando o quantitativo de alunos existentes na escola, esta se organiza através de horários estabelecidos para cada ação que desenvolve, uma vez que monitores e pessoal de apoio são os atores na hora intermediária, em que acontece o almoço. Neste intervalo de tempo das 11h20min às 12h50min, a escola oportuniza o momento de descanso das crianças, momentos de alongamentos, de atividades diferenciadas de pintura, desenho, massa de modelar e dobraduras, de forma que os estudantes, após estes momentos, retornam para suas respectivas atividades, sejam para as aulas regulares, sejam para os ateliês.

Essa nova dinâmica de funcionamento possibilita situações de reflexão, de ajustes, de formações, de adaptações e de sistematização e planejamento, uma vez que a escola é formada por vários sujeitos e especificidades que precisam ser analisadas e organizadas para que o objetivo seja alcançado, que é o desenvolvimento integral dos alunos.

Nesse sentido, tanto as aulas regulares como os ateliês e as ações desenvolvidas no horário intermediário, são pensadas, organizadas de forma articulada, integrada, pensando e almejando avanços na aprendizagem, construção e desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes.

Com isso, no dia 11 de maio deste ano, aconteceu na escola citada, um encontro bastante significativo do Comitê Regional Territorial de Educação Integral do RN, conhecendo a experiência de Educação Integral. Na oportunidade,

além da equipe escolar relatar suas experiências de funcionamento da escola em tempo integral, houve momentos de formação sobre Educação Integral em Tempo Integral, bem como outras experiências de outras realidades escolares.

Esses momentos possibilitaram reflexões e conhecimentos importantes para as ações que serão desenvolvidas na escola.

O acompanhamento pedagógico é uma forma dos coordenadores e professores avaliarem, individualmente, o desempenho escolar de cada turma e dos alunos. Por meio dos encontros diários e quinzenais (para estudos e planejamento), é possível oferecer uma metodologia personalizada e exclusiva para cada professor, atendendo às suas dificuldades específicas que vão desde a aprendizagem dos alunos (cognitivo) até a tomada de atitudes, hábitos (comportamento). A partir disso, é possível definir ações mais eficientes para atingir os objetivos do processo de ensino e aprendizagem, melhorando como um todo o rendimento educativo.

A EMPAAA conversa abertamente com os seus alunos. Essa é uma ótima forma de entender como eles estão lidando com as metodologias e as atividades desenvolvidas pela instituição. Também disponibiliza canais de comunicação entre professores e família, a fim de incentivar diálogos sobre a aprendizagem dos discentes. Faz reuniões para atualizá-los sobre o desempenho dos alunos e as metodologias utilizadas pela escola para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, como também ampliar as relações entre família/escola.

Para que a EMPAAA alcance seus objetivos, são desenvolvidas algumas ferramentas institucionais que auxiliam no acompanhamento pedagógico como: sondagem; planejamentos; dados das avaliações externas; avaliações internas; portfólios; planos de trabalho; boletins; relatórios individuais dos alunos;

atividades dos estudantes; frequência; Projeto Político Pedagógico da escola; plano de ação diante dos problemas detectados, dentre outros.

Todas estas ações estão bem definidas no planejamento das atividades cotidianas da Escola Arnaldo Arsênio. Tal processo revela a sua importância na previsão de ações a serem realizadas, implicando definição de necessidades, a atender objetivos para superarem, coletivamente, os problemas e as demandas educacionais verificadas a cada momento.

Percebe-se, também, que o planejamento nunca acontece individualmente, e sim no coletivo, numa prática de elaboração conjunta dos planos, numa permanente reflexão e ação dos saberes e fazeres de cada um dos sujeitos envolvidos no cenário da escola de Educação Integral. O desafio desse novo projeto não leva em conta o consenso como ponto de partida, mas o conflito que favorece à diversidade numa trajetória construída coletivamente na tomada de decisões.

Nesta perspectiva, Libâneo (2004, p. 150) enfatiza que

O ato de planejar não se reduz ao momento de elaboração dos planos de trabalho. É uma atividade permanente de reflexão e ação. O planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos e a correção no rumo das ações.

No entanto, o professor tem autonomia para definir o melhor momento de realização das atividades, ao levar em conta, entre outros, os objetivos escolares, as condições do espaço físico e os elementos do meio em que o grupo de alunos estão inseridos. Ademais, percebe-se a preocupação com a aprendizagem dos alunos nas suas especificidades, o que torna o planejamento flexível, pois seguem

o ritmo de aprendizagem de cada um, buscando subsídios teóricos e práticos para que as ações de todo trabalho em sala de aula se realizem.

Reflexões sobre as experiências de ensino e aprendizagem em uma escola em tempo integral

A Educação Integral deve ser articulada ao processo educativo, nas mais variadas formas de aprendizagens disponíveis de modo a contextualizar saberes e garantir uma formação do indivíduo enquanto sujeito de direito.

Diante dessa afirmação, reforçamos a importância de ressignificar as práticas educativas, para que possamos alcançar maior proveito em relação ao desenvolvimento de aprendizagens mais efetivas e significativas.

Com essa premissa, compreendemos que a oferta de atividades no contraturno do ensino regular, visando a implementação do ensino em tempo integral na escola, foi um desafio. Pois, além da articulação das metodologias a serem desenvolvidas, tornou-se necessário muito planejamento e avaliação constante desse processo, além de formação e socialização de leituras referentes ao contexto de Educação Integral.

Nesse sentido, Santos (2022, p. 2) reforça:

Nesse sentido, o ensino integral fomenta a formação para as diversas áreas que compõem o ambiente escolar, ampliando as possibilidades de crescimento dos discentes e docentes, avançando em áreas como a educação, visando a diminuição das desigualdades sociais e desenvolvendo inteiramente o indivíduo.

Sendo assim, consideramos exitosas e diferenciadas, as práticas que foram executadas na Instituição Arnaldo Arsênio. As oficinas de robótica, aulas de danças e artes marciais, além do reforço em alfabetização e letramento, tanto em linguagens quanto em matemática, tornaram possíveis a colheita de frutos

significativos no tangível ao comportamento dos alunos, o envolvimento nas aulas, a consolidação da leitura e apropriação da escrita, dentre outros aspectos.

Um dos aspectos relevantes que devemos enfatizar foi o envolvimento da família e da comunidade, que participaram de forma mais ativa nas ações escolares programadas e realizadas, seja na apreciação das atividades diferenciadas, executadas pelos estudantes, seja no acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. Este último, tornando-se imprescindível para a evolução e consolidação das aprendizagens dos estudantes. Sobre essa integralização, Santos (2022, p. 7) destaca:

A integralização acontece também quando a escola se articula com os outros espaços que estão ao seu redor, para que todos possam fazer parte da cultura existente nesse espaço de aprendizagem, transformar a imagem da escola através de projetos que visem a aproximação escola-sociedade, entendendo que o ato educativo necessita dessa simbiose para que a educação integral possa acontecer.

Desse modo, a implantação do projeto de Educação Integral tem sido um grande e importante desafio a todos os que veem a educação como um dos fatores fundamentais na constituição de uma sociedade que orienta suas ações para a inclusão social e o bem-estar de seus integrantes.

Na fala das professoras do Ensino Regular, encontramos:

A ampliação do tempo na escola ajudou muito no desenvolvimento de nossas crianças, pois sabemos que a realidade social de nossa instituição é muito delicada. Passando mais tempo na escola, os alunos melhoraram seu rendimento no processo de aprendizagem, comportamento e estão mais motivados para o aprender (Professora do Ensino Regular).

Nós tínhamos uma defasagem muito grande no processo de aprendizagem de nossos alunos, alto índice de reprovação e evasão escolar. Com certeza a experiência da Escola de Educação de Tempo Integral contribuiu significativamente para melhores resultados quanto a estes aspectos. Além disso, nossos alunos estão mais presentes nas

escolas, participam de eventos com apresentações culturais. Os monitores são importantes, material pedagógico diversificado e rico em estratégias metodológicas para o cotidiano da escola (Professora do Ensino Regular).

Valorizando as falas mencionadas, encontramos nas palavras de Cavalieri (2002), que a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar. Toda e qualquer escola sempre atua ou pretende atuar para além da instrução escolar. Um grau de responsabilidade socializadora, principalmente, para as crianças pequenas, é inerente à vida escolar.

No ano de 2022, as aulas da disciplina Leitura/Letramento e Produção de Texto tiveram início no dia 04 de julho e terminam dia 23 de dezembro do ano de 2022. Os planejamentos foram feitos a partir do Projeto de leitura “O ato de ler encanta a imaginação das crianças, aguça a curiosidade e forma valores para a vida” com base no livro “O carteiro chegou”. Em cada mês, trabalhamos os seguintes subprojetos: em julho, o Projeto Meio Ambiente, cujas atividades buscavam despertar para a consciência ambiental, bem como a importância da sustentabilidade, da preservação da natureza, do meio ambiente, como também os valores da paz, da amizade, do respeito ao outro e ao meio ambiente. Nesse Projeto, foram exploradas as seguintes histórias: O gato xadrez e A Cesta de Dona Maricota; também montamos um supermercado com embalagens de produtos, que oportunizaram o trabalho com lista de nomes de alguns produtos. Fizemos uma visita ao mercado público de Parelhas e conhecemos como funciona. No mês de agosto, trabalhamos o Projeto Folclore, explorando cantigas de roda, parlendas,

trava-línguas, adivinhações, brinquedos, brincadeiras folclóricas e confecção de brinquedos.

E a culminância do projeto se deu pela manhã com a exposição das atividades trabalhadas, com apresentação de parlendas, cantigas de roda, dramatizações de histórias, danças folclóricas e degustação de comidas típicas. Em setembro, trabalhamos o tema Independência do Brasil, como também introduzimos o Projeto Circo que foi trabalhado até outubro na semana da criança.

Durante os meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2022, os alunos ensaiaram danças e apresentações circenses para apresentarem na culminância do projeto que se realizou dia 3 de dezembro no circo Amazonas que chegou aqui na cidade. Após a culminância do Projeto Circo, trabalhamos sobre o natal. Nessas aulas, exploramos leitura, escrita, produção de textos, através de jogos, dinâmicas, atividades impressas etc. Fechamos o ano letivo com a culminância do projeto de leitura que trabalhamos durante o ano, tomando por base o livro “O carteiro chegou”. Na ocasião, as crianças dramatizaram as histórias clássicas que apareceram no livro, levando em conta que elas foram tema da sala de aula de cada turma.

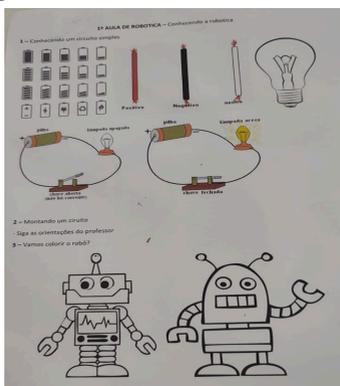
As atividades na área de esporte no Ensino Fundamental (Anos Iniciais), tiveram início no mês de setembro de 2022, ainda com o respaldo da pandemia e pela falta de espaço físico por motivo de reforma. De início, foi realizado um diagnóstico para conhecer as faixas etárias dos alunos que eram de 6 a 14 anos e suas perspectivas para o esporte na escola. O interesse dos alunos ficou confirmado que era pelo futsal, judô e queimada. Como iria haver um campeonato na cidade, iniciaram-se os treinos para que os alunos pudessem competir com

autonomia com alunos da rede pública, municipal, estadual e privada, conseguindo a seguinte colocação de: 1º lugar futsal masculino, 1º lugar queimada masculino e 2º lugar queimada feminino. Na finalização do campeonato, ocorreu uma cerimônia com participação do prefeito e vereadores, momento no qual a escola recebeu um troféu por ter atingido o 1º lugar.

A vitória trouxe autoestima, motivação para que os alunos pudessem enfrentar seus problemas com mais força e determinação, visto que estamos inseridos em aspectos de vulnerabilidade social, econômica e cultural. Para se ter ideia deste cenário, lembramos da dificuldade em conseguir ternos, meias, calçados que fossem de acordo com regimentos dos jogos para que a escola pudesse participar do campeonato.

Nas aulas de Robótica, foram utilizadas atividades alternativas que desenvolvessem algumas habilidades dos alunos consideradas importantes como, por exemplo, como funciona um circuito e qual a sua composição.

Figura 4: Trabalho realizado no ateliê



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2022).

No segundo momento, os alunos construíram um robô de papel utilizando dobraduras com o objetivo de trabalhar a coordenação motora fina, a atenção e a concentração.

Em complemento, em outra aula, oportunizamos os alunos a encontrarem uma forma de representar um circuito dentro da maquete, utilizando papel alumínio para substituir o fio, luz de led como receptor e pilha comum como gerador de energia. Tínhamos como objetivo conhecer na prática como um circuito funciona, utilizando algo do nosso cotidiano que o representasse.

Arte e Cultura na Escola é constituída por atividades artístico-culturais oferecidas como meio de desenvolvimento humano, para contribuir no processo educacional, promover a formação integral do educando e da comunidade escolar na valorização do ambiente de ensino-aprendizagem como um elemento de interação social.

Diversas habilidades socioemocionais são fortemente estimuladas pela prática da Educação Artística, que desenvolveu a sensibilidade dos estudantes ao contemplarem a arte e buscarem interpretá-la como uma linguagem não-verbal. Suas atividades permitem que o estudante aprenda a se expressar e a se autoconhecer no processo de criação, descobrindo como se comunicar por meio dela. Sem contar com as habilidades sociais que podem ser desenvolvidas com as atividades coletivas, como a dança, o teatro e a música, promovendo a interação entre os estudantes mais introvertidos, por exemplo.

O ensino artístico na infância incentiva o conhecimento de si e o reconhecimento do outro como um ser igualmente dotado de características que o tornam único. Por meio de suas criações, a criança consegue acessar seus

sentimentos e expressá-los. Ao apreciar as produções de seus colegas, ela consegue identificar o que as aproxima e as distingue.

Ser capaz de reconhecer suas próprias limitações e potencialidades, assim como as do outro, é uma maneira de fortalecer a autoconfiança (processo de empoderamento) e a empatia. Além disso, crianças que aprendem desde cedo a expressar suas emoções tendem a construir relacionamentos interpessoais mais saudáveis e equilibrados.

A aprendizagem matemática escolar pode ser compreendida como momento único de interação entre os conceitos e conhecimentos sistemáticos e a matemática como instrumento legítimo da atividade humana. Como por exemplo, nota-se que tabelas, gráficos, infográficos e outras relações estatísticas apresentam-se em jornais escritos em diferentes veículos de comunicação, em revistas de gêneros variados, em livros didáticos e em diversas outras situações. Por isso, a necessidade da escola propiciar aos estudantes, já nos anos iniciais de escolarização, uma formação de qualidade, na qual os conceitos estatísticos possam efetivamente auxiliá-los quando preciso no exercício de sua cidadania.

Aliadas às necessidades de letramento, as competências numéricas também são essenciais para que o indivíduo possa exercer sua cidadania. Podemos entender o conceito de numeramento, na sua forma mais geral, como sendo a habilidade de identificar e compreender o papel que a matemática ocupa em nosso mundo, por exemplo, de fazer julgamentos precisos e de engajar-se nos modos matemáticos nos quais o indivíduo encontra-se no presente e no futuro, com a preocupação construtiva do cidadão reflexivo. Por outro lado, a inabilidade em lidar com números e dados corretamente e de avaliar proposições para

resolver problemas e situações que exigem processamento mental é um problema geral o qual a sociedade reconhece.

Considerações Finais

A escola, como instrumento privilegiado de compreensão do mundo e de exercício de cidadania, assume um lugar fundamental, onde o indivíduo desenvolve suas potencialidades e se torna capaz de analisar, comparar, resolver problemas, interpretar e atuar sobre a realidade à sua volta. Dessa forma, o conhecimento veiculado pela escola só adquire sentido se for apropriado pelo aluno, enquanto instrumento que lhe permita expressar-se com precisão.

Para a reestruturação da escola de educação em tempo integral no novo contexto, encontramos dificuldades como custos financeiros, preparação de profissionais capacitados para trabalhar com os ateliês, a aceitação dos pais para que os alunos permaneçam 8 horas no ambiente escolar, principalmente depois de uma pandemia. Desse modo, a efetivação do referido projeto tem sido um grande e importante desafio a todos que veem a educação como um dos fatores fundamentais na constituição de uma sociedade que desenvolve ações para com a inclusão social e o bem-estar de seus integrantes.

A proposta da EMPAAA de uma Educação Integral em Tempo Integral está fundamentada em um ensino ativo, interativo e experiencial, conceitos presentes na filosofia de Dewey, onde a educação constitui um processo de contínua reconstrução e reorganização da experiência por meio da reflexão. No entanto, algumas proposições para a ressignificação da proposta de Educação Integral apontam para a necessidade de maiores discussões, estudos e reflexões sobre o aprimoramento da implementação desta proposta de inovação para o ensino.

A proposta de Educação Integral contempla a percepção de que não dá para estudar quando se está com fome ou doente e que a escola deve cativar a criança antes que a rua o faça. No bairro Ivan Bezerra, na Escola de Educação Integral, as crianças tiveram um aproveitamento maior em termos educacionais e de tranquilidade para a família ao manter essas crianças afastadas das ruas e, conseqüentemente, do possível envolvimento com o mundo do crime e das drogas.

Para tanto, encontra-se na Escola Municipal Professor Arnaldo Arsênio de Azevedo, diretores, professores e demais profissionais comprometidos, autênticos, pacientes, compreensivos e empáticos. Tais profissionais expressam preocuparem-se com o aspecto humano nas relações profissionais com o aprendente, pois o amor (o afeto do professor) é a base que dá suporte a sua aprendizagem.

Tendo em vista esses aspectos, vale ressaltar a importância da implantação desta proposta de ensino no município, uma vez que possibilita vivenciarmos experiências inovadoras, criativas e o desenvolvimento das crianças em vários aspectos: psicológico, afetivo, motor e cognitivo.

O aumento da jornada escolar na referida escola propicia situações de aprendizagem e momentos dinâmicos e interativos, em que as crianças ao invés de estarem em outros ambientes, estão na escola, aprendendo e se desenvolvendo.

Referências

ARAÚJO, Marcilda Bezerra. **Escola de Educação de Tempo Integral no Ensino Fundamental**: Um estudo de caso. Dissertação. Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias, Lisboa, PT, 2009.

- ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educaçao Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- BRASIL. [Constituiçao (1988)]. **Constituiçao da Republiaca Federativa do Brasil**. Brasilia: Disponivel em: <http://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 21 nov. 2017.
- BRASIL. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispoe sobre o Fundo de Manutençao e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorizaçao do Magisterio, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposicoes Constitucionais Transitórias, e da outras providencias. Brasilia, Diário Oficial da Republiaca Federativa do Brasil. Brasilia, 1996. Disponivel em: <http://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 21 jan. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educaçao. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasilia: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponivel em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 08 mar. 2021.
- CAVALIERE, Ana. **Educaçao Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FRAGO, A. V. História de la educaci3n e história cultural. **Revista Brasileira de Educaçao**, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez.1995.
- GONÇALVES. Antônio Sérgio. Reflexões sobre educaçao integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**. 2006 n. 2, p. 129-135.
- LIBÂNEO, J.C. **Organizaçao e Gestao da Escola**: Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MAURÍCIO, L. V. Literatura e representações da escola pública de horario integral. **Revista Brasileira de Educaçao**, n. 27, p. 40-56, set/dez. 2004.
- MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educaçao Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

SANTOS, Matheus da Silva. Perspectives and challenges of integral education. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 4, p. 22792-22804, 2022.

TESSITURAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL



*Rozicleide Bezerra de Carvalho
Liédja Lira da Silva Cunha*

Introdução

Neste trabalho, revelamos tessituras didático-pedagógicas que podem se constituir como conhecimento profissional de professores de diferentes áreas de conhecimento e níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Tessituras compreendidas como uma trama que cada vez mais que a tecemos, mais caminhos percorremos para entender e explicar a realidade. Embora o título enuncie que essas tessituras são orientadas para escolas de educação integral e de tempo integral, sugerimos também para as escolas que não funcionam em regime de tempo integral, pois essas tessituras já foram experienciadas em diferentes modelos de escolas, sejam elas públicas ou privadas.

As tessituras didático-pedagógicas caracterizam a educação integral por possibilitar aos estudantes vivenciar diferentes dimensões da sua vida. Compreendemos educação integral como aquela que consegue penetrar a essência do ser, em que as vivências experienciadas tributam para sua formação, essência esta que a escola não enxergará, pois só se expressará completamente quando esses sujeitos conseguem ter o domínio, a criticidade e a consciência de como usar seus conhecimentos e saberes para resolverem situações em contextos diversos, fazendo isso pensando em si, na coletivamente, bem como, saber estabelecer relação dialógica entre o que necessita, o que o coletivo necessita para a partir de

então, mediante antíteses e síntese, tomar decisões que beneficiem a todos os envolvidos.

A partir de então, o que outrora se apresentava escuro, com a apropriação dos saberes, saberão utilizar o conhecimento, o que oportunizará acender a luz que estava apagada diante de seus olhos. É como o sol que adentra as manhãs para iluminar os nossos caminhos diariamente, buscando novas perspectivas, novos saberes, novas experiências dentre tantos outros “novos” e “novas” que nos aguardam para desbravarmos.

Esse pensar se expressa e nos faz lembrar das leituras realizadas no livro de Marina Colasanti – *a moça tecelã*. Trechos deste livro, no qual utilizamos para fazer tal analogia.

Selecionamos um dos trechos deste livro: “Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.” (Colasanti, 2020, p.15). Esse trecho nos remete aos momentos materializados nas experiências que vivenciamos e ainda se evidenciam nos dias da docência, principalmente, quando materializamos em sala de aula tais tessituras didático-pedagógicas, pois sentimos que elas permitem transformar o nosso olhar em relação à realidade, além de nos transformar mediante ela.

A narrativa se tornou conhecida e traz como protagonista uma mulher que tece a própria vida, como um tear, que se materializa conforme seus desejos vão se mobilizando da esfera subjetiva para a esfera objetiva, de modo a construir uma nova realidade para si. E ao fazer isso, o movimento dialético acontece de tal forma, os movimentos externo e interno se encontram em um vai e vêm nos constituindo de tal forma que outras vozes fazem parte do nosso discurso que se

materializa no nosso fazer com conscientização. Conscientização na perspectiva de Paulo Freire (1979), quando nos apresenta que essa conscientização nos conduz para a libertação, pois não apenas nos inquietamos com aquela realidade que precisa ser transformada, mas agimos em sua direção para transformá-la.

As tessituras aqui reveladas são estratégias didático-pedagógicas orientadas em duas escolas públicas estaduais dos anos iniciais do ensino fundamental, situadas em Natal no Rio Grande do Norte. Revelar essas tessituras significa compreendê-las como um dos caminhos para se pensar em uma educação integral que permite aos sujeitos desenvolver a consciência de seus processos cognoscitivos e, assim, caminhar para a sua libertação nas diferentes dimensões da sua vida, pois elas propiciam a formação e atualização de habilidades cognitivas (aquelas que representam um conjunto de capacidades mentais desenvolvidas ao longo da vida do sujeito, como observação, identificação, concentração, percepção, memória, atenção, linguagem, criatividade, planejamento, dentre outras) e cognitivo-linguísticas (aquelas que se expressam no plano metarreal. Por meio delas, as cognitivas se materializam, como, por exemplo, descrever a realidade, elaborar e testar hipóteses, argumentar para convencer, tomar decisões, dentre outras).

De acordo com Talízina (1987), as habilidades cognitivas e cognitivo-linguísticas atuam em conjunto e são imprescindíveis para a realização de atividades, das mais simples às mais complexas. De acordo com a autora, as habilidades podem ser gerais e específicas; a primeira, são aquelas comuns a todas as áreas de conhecimento (ciências da natureza, ciências humanas, matemática e linguagens – argumentar sobre determinado assunto, por exemplo); e a segunda, se constituem como aquelas específicas de cada área como, por exemplo,

classificar plantas (Ciências da Natureza), argumentar sobre a importância das linguagens para a compreensão da realidade (Linguagens), operar com símbolos matemáticos (Matemática), descrever uma determinada realidade, considerando espaço e tempo (Ciências Humanas).

Essas habilidades e outras podem ser formadas ou atualizadas mediante as tessituras didático-pedagógicas, as quais defendemos como imprescindíveis para as aprendizagens^[1] e desenvolvimento^[2] dos sujeitos, sejam estudantes ou não.

A resolução de problemas, o ensino por investigação, a metacognição e a leitura e escrita compreensiva são as tessituras didático-pedagógicas que defendemos para serem incluídas nos currículos das escolas da Educação Básica, desde muito cedo, em todas as áreas de conhecimento, de modo a se materializar nos planejamentos dos professores e em suas ações em sala de aula.

Nos cursos das licenciaturas (Pedagogia, Matemática e Letras) do IFESP/RN, ao lecionarmos nesses espaços, já mobilizamos os conhecimentos internalizados ao longo da nossa profissão em direção aos estudantes para que eles possam aplicar esses conhecimentos em suas vidas pessoal, profissional e coletiva.

O Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – Instituto de Formação de Professores, situado em Natal, no Rio Grande do Norte, elaborou um Projeto Institucional em 2018 e enviou à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma iniciativa da CAPES e do Ministério da Educação e da Cultura (MEC) para estimular a iniciação à docência de estudantes de licenciaturas em instituições de ensino superior (IES), com o propósito de preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar

na educação básica das redes municipal e estadual, o que possibilitará a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), em estreita relação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394 de 1996) e às Diretrizes Curriculares Nacionais (2010; 2012; 2013), dentre outros documentos oficiais brasileiros, de modo a olhar para esses documentos de maneiras crítica e reflexiva.

O PRP tem o objetivo de auxiliar estudantes das licenciaturas a exercerem atividades didático-pedagógicas nas escolas públicas de Educação Básica, com a finalidade de integrar não apenas a teoria à prática, mas também aproximar as instituições de ensino superior e escolas da rede pública de ensino municipal e estadual de modo a alcançar melhoria na qualidade da educação ofertada.

Aliados à proposta do Projeto Institucional, quatro subprojetos elaborados pelo IFESP/RN foram enviados e aprovados pela CAPES: Ciências da Natureza, Artes, Língua Portuguesa e Educação Física. Os subprojetos, com base nas orientações dessa instituição de fomento, procuraram proporcionar uma formação intelectual, cultural, técnica, ética e política na qual os conhecimentos teóricos-práticos interrelacionados contribuíssem profissionalmente para uma compreensão da realidade educacional e do trabalho educativo, de modo que os estudantes da instituição pudessem se apropriar de conhecimentos e práticas didático-pedagógicas necessárias à valorização do ato pedagógico compreensivo, crítico, reflexivo, autônomo, com vistas a formar docentes que possam contribuir com a transformação de uma sociedade comprometida com a produção do conhecimento, entendida como instrumento de luta pela ascensão e equidade social, conforme orientação do edital CAPES nº 06/2018.

Os subprojetos, os quais coordenamos foram os de Ciências, cujo título é “A Escola do Século XXI: ciência e tecnologia como vias para o desenvolvimento do pensamento científico de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental” e o de Língua Portuguesa, intitulado “Alfabetização e letramento na formação de leitores da contemporaneidade”.

As equipes das duas escolas-campo^[3] contextos de pesquisa tiveram como expectativas que os referidos subprojetos permitissem contribuir com a prática dos professores que nelas lecionam, de modo a articular teoria e prática, respondendo aos desafios exigidos pela sociedade do século XXI e referendados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (BRASIL, 2013) e pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), dentre outros documentos oficiais brasileiros.

Pensamos ser necessário que os professores desenvolvam o olhar de pesquisadores no seu próprio espaço de trabalho, identificando situações-problema relacionadas à sua prática docente, bem como àquelas relacionadas às aprendizagens e desenvolvimento dos estudantes, e caminhem para a sua resolução, conforme destacam Galiazzi e Moraes (2002, p. 238), quando afirmam que “o educar pela pesquisa implica em assumir a investigação como expediente cotidiano na atividade docente.”

Assumir essa direção é compreender a importância da pesquisa como princípio pedagógico e educativo, orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (BRASIL, 2013). Sugerimos que se pensem e se materializem situações de aprendizagens orientadas a partir de tessituras didático-pedagógicas (as citadas nesse espaço) que estejam diretamente relacionadas à realidade social, percebendo o estudante como aquele que tem o direito de aprender a aprender e

se desenvolver, e ao professor o direito de ensinar com profissionalismo^[4] e profissionalidade^[5].

Pensando nessa direção, formamos, em um período de dezoito meses, mediante esses subprojetos, estudantes do curso de Pedagogia da referida instituição e professoras preceptoras das escolas campo (contexto de pesquisa), incluindo em suas formações a resolução de problemas, o ensino por investigação, a metacognição, concepções de linguagem, gêneros textuais multissemióticos e multimidiáticos e a leitura e escrita compreensiva em todas as áreas de conhecimento. Ou seja, essas tessituras didático-pedagógicas foram incluídas nos planejamentos dos estudantes residentes^[6] e das professoras preceptoras^[7] e que se materializaram em sala de aula. Uma dessas escolas trabalha em regime de tempo integral e a outra, não, o que nos convenceu que o desenvolvimento dessas tessituras didático-pedagógicas podem ser materializadas em qualquer regime de tempo.

O objetivo desse relato de experiência é revelar as possibilidades das tessituras didático-pedagógicas já evidenciadas, como conhecimento profissional de professores das diferentes áreas de conhecimento para ensinar, em especial aqueles que participaram dos subprojetos, e dos estudantes residente e, assim, propiciar a internalização de conceitos e habilidades cognitivas e cognitivo-linguísticas por estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, mediante as ações docentes desses profissionais e futuros professores.

Essas revelações se enunciam e são afirmadas neste espaço dialógico por meio dos respaldos teóricos que são apresentados nas seções teóricas, ou seja, nas seções que teorizam sobre tais tessituras didático-pedagógicas. Os argumentos

teóricos dos autores selecionados se expressaram no cotidianos das aulas nas duas escolas-campo, contexto de pesquisa.

A resolução de problemas e o ensino por investigação como tessituras didático-pedagógicas nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental

A resolução de problemas se constitui como uma tessitura didático-pedagógica pelo fato de permitir a realização da pesquisa, como princípios pedagógico e educativo, para responder ao problema de pesquisa, caminhamos tendo um conjunto de procedimentos que buscam resolvê-lo, de tal forma que argumentamos ser educativo porque observamos a internalização de novos conceitos e procedimentos durante a aplicação das atividades de estudo. Reforçando o que Leontiev (1988) elabora como sendo educação, ou seja, para este autor, educação é a internalização da cultura pelos sujeitos ao longo da sua história de vida; pedagógico pelo fato de ter propiciado o ensino-aprendizagem, tanto para os estudantes como para as professoras envolvidas nesse processo.

A resolução de problemas pode ser uma estratégia que auxilia no processo de ensino-aprendizagem porque pode se constituir como um recurso ou ferramenta que auxilia a formação de conceitos, procedimentos e atitudes com relação a área de conhecimento que está envolvida. Além de estimular o exercício da criatividade, pelo fato de propiciar ideias novas e originais, segundo Garret (1998).

Núñez, Pereira Marujo, Lima Marujo e Silva Dias (2004) destacam que a resolução de problemas possibilita ao estudante e ao professor vivenciarem as irregularidades que ocorrem durante a pesquisa e, dessa forma, reformular

conceitos e procedimentos, refletindo sobre os erros e acertos, desenvolvendo a criticidade e a autonomia. Para esses autores, essa tessitura didático-pedagógica se estrutura em quatro categorias ou dimensões: a situação-problema, a problemática, o problema de pesquisa, atividades-problema (grifo nosso). Portanto, a primeira, na visão desses autores, revela o desconhecido e, assim, conduz a necessidades cognitivas e a atividade intelectual, isto ocorre devido ao desconhecimento das respostas e dos procedimentos; se constitui como um processo dialético pois, mediante a investigação, há a possibilidade de resolver a contradição. Em relação à segunda, os ditos autores argumentam que:

A problemática pode ser considerada uma categoria do ensino por problemas, estando presente em todo o processo, desde a situação-problema até a proposição de uma solução. Seria o interesse ou a busca discente para afastar-se do conflito, de forma produtiva, estando motivada pela curiosidade. A problemática não é apenas a dificuldade, mas o mais alto nível psicológico, que direciona o cognitivo e o afetivo da personalidade do aluno para a sua formação, já que pode ser mobilizado como problema da realidade, relacionado aos interesses do alunado (2004, p. 157).

Para Majmutov (1984) e Martinez (1986), a problemática representa o grau de complexidade das questões, das atividades-problema e o nível de habilidades que os estudantes se apropriam para analisar e resolver os problemas de maneira independente.

Nos escritos de Núñez, Pereira Marujo, Lima Marujo e Silva Dias (2004) o problema é uma palavra de natureza polissêmica, tendo como representações mais comuns, na linguagem cotidiana, uma dificuldade, uma questão por resolver, um obstáculo, um conflito, um dano, a causa de uma situação não desejada, etc.

Nessas representações, inferem os autores, que ela implícita ou explicitamente, a categoria problema se relaciona a algo complexo, cuja resposta

ainda não é conhecida. Na concepção de Echeverria e Pozo (1998), o significado de um problema institui-se na etapa inicial de sua resolução, visto que todo problema apresenta uma pergunta ou questão que se enuncia a partir da identificação de uma situação-problema. Os autores defendem que um problema se evidencia quando uma situação vivenciada por um sujeito (ou grupo) pretende ou precisa resolver, não dispondo no momento de uma resolução imediata. Fato que vivenciamos em uma das escolas quando os estudantes foram convidados a identificar situações-problema no contexto escolar e buscar caminhos para investigar e resolver, situação de aprendizagem esta que levou os estudantes, coletivamente, a resolvê-las.

Campos e Nigro (1999, p.72) consideram que um problema verdadeiro é aquele que proporciona “uma situação ou um conflito para o qual não temos uma resposta imediata, nem uma técnica de solução”. Já Garret (1988, p.228) expressa que um problema “é uma situação com a qual nós enfrentamos, e que se situa fora daquilo que entendemos no momento em que nos deparamos com a dita situação, mas próximo do limite de nossas estruturas cognitivas”. Ao se depararem com as situações identificadas no espaço escolar, os estudantes demonstraram que estavam em conflito cognitivo, pois muitos questionamentos se evidenciavam, discutiam dialogicamente para então organizarem e decidirem qual dos questionamentos poderiam começar a investigar, em nossas observações constatamos que os olhares dos professores e estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e dos estudantes residentes focavam nos objetos de estudo de forma geral e, à medida que discutiam e desenhavam o método de pesquisa, faziam análises, abstrações e construía uma síntese, estabelecendo desse modo, os primeiros passos para iniciar a investigação.

Majmutov (1984) explicita que o problema de ensino é um diálogo intermediário entre as categorias filosóficas e as didáticas, ou seja, como destacam Núñez, Pereira Marujo, Lima Marujo e Silva Dias (2004), serve como meio de transformação do método dialético de resolução das contradições em métodos didático-pedagógicos que resolvem as contradições que se enunciam no processo de assimilação de novos conhecimentos.

Nas concepções de Gil et al. (1999, p. 503), o problema pode ser definido de modo a considerar a generalização, como as situações previstas ou espontâneas, que produzem um certo grau de incerteza e um comportamento que se movimenta em busca da resolução, e pode ser enunciado a partir de um contexto problemático, com o propósito de resolver dificuldades ou necessidades específicas do conhecimento conceitual ou procedimental e desenvolver capacidades cognitivas e afetivas, afirmam Núñez, Pereira Marujo, Lima Marujo e Silva Dias (2004).

Compreendemos a categoria problema como a contradição que caracteriza uma situação problema assimilada/internalizada pelo estudantes, conforme Núñez, Pereira Marujo, Lima Marujo e Silva Dias (2004). Segundo os autores, os estudantes devem ter a compreensão sobre a importância de definir problemas, partindo do critério de que um problema bem definido é essencial para a busca de suas resoluções ou respostas. Esses problemas serão resolvidos e o conhecimento internalizado por meio de atividades-problema, atividades de estudo.

As atividades-problema se constituem como unidades molares, práticas, psíquicas e valorativas que orientam os sujeitos em direção a objetivo(s), portanto, contribuem para o desenvolvimento da consciência durante o processo

de investigação. Nos respaldamos em Leontiev (1988) para definir atividades-problema quando defende atividade nessa perspectiva.

Núñez, Pereira Marujo, Lima Marujo e Silva Dias (2004) argumentam que essas atividades se organizam para propiciar aos estudantes maior participação e dinâmica na busca do desconhecido, a partir do conhecido, representando um eixo de mediação entre o problema e a busca de sua resolução. Segundo os autores, essas atividades se caracterizam por propiciar nos estudantes novas perguntas, novos exemplos, novas dúvidas, novos questionamentos, polemizando sobre as possíveis alternativas e posicionamentos inerentes aos problemas, os quais contribuem para alcançar o objetivo desejado.

Nesse processo, os autores evidenciam que no percurso da resolução do problema, o professor organiza atividades de estudo para que os estudantes se orientem na sua resolução, procurando facilitar a sua função de mediatizador, a possibilidade de os estudantes prepararem planos heurísticos, para a resolução dos problemas. Para o sucesso na resolução dos problemas, a estrutura das atividades e as orientações que a acompanham também são importantes (Garret, 1988, apud Núñez et al). Essas atividades proporcionam o desenvolvimento do pensamento dialógico, crítico, autônomo e reflexivo

O ensino por investigação, outra tessitura didático-pedagógica, se caracteriza, principalmente, pela presença de uma questão a ser investigada. Questão esta como na resolução de problemas que se enuncia a partir de uma situação inusitada que pode ser investigada e resolvida. Portanto, ao assumir essa tessitura, a resolução de problemas por si só já a constitui.

O ensino por investigação tem se configurado como um importante aliado para a promoção da formação integral do sujeito, contribuindo dessa forma, com

o desenvolvimento do pensamento crítico, estratégico, criativo e reflexivo, como ocorre na resolução de problemas, tessitura esta que o caracteriza. Compreendemos a importância de esses sujeitos saberem identificar situações emblemáticas, elaborar perguntas problematizadoras e hipótese, delinear caminhos investigativos para resolver tais questões e, assim, saber explicar.

Pensando nessa direção, nos fundamentamos teoricamente em Pozo (1998); Pozo e Crespo (2009), quando defendem a importância de disponibilizarmos para os estudantes situações emblemáticas que afetam o cotidiano desse, e do planeta em geral, de tal modo que eles desenvolvam a capacidade de tomar decisão diante de tais situações, se utilizando do conhecimento científico. Também nos embasamos em Pessoa de Carvalho (2013); Lorenzetti e Delizoicov (2000), ao estabelecermos relação dialógica entre o ensino por investigação, o ensino de Ciências, alfabetização científica e letramento científico.

Esses argumentos já nos convencem sobre a importância de assumir essas tessituras didático-pedagógicas como contributivas para as aprendizagens e desenvolvimento cognoscitivos dos estudantes em todas as áreas de conhecimento, fato observado durante o PRP e materializado nas escolas-campo. Professoras preceptoras, estudantes residentes e estudantes da referida escola internalizaram diferentes conteúdos de aprendizagens das diferentes áreas de conhecimento a partir das vivências com tais tessituras didático-pedagógicas.

Percebemos durante as formações com os estudantes residentes, com as professoras preceptoras e com estudantes dessas professoras no PRP a transformação no saber fazer consciente desses sujeitos em relação à resolução de problemas do cotidiano, mediante o saber fazer científico. Observamos que eles já olhavam para o seu entorno com o olhar investigativo e já incluíam em seus

vocabulários termos utilizados na ciência. A linguagem científica e o pensamento científico já se enunciavam em seu cotidiano escolar, mesmo que ainda timidamente. Os planejamentos já se apresentavam com a proposição da resolução de problemas e o ensino por investigação.

Os gêneros textuais multissemióticos e multimidiáticos como tessituras didático-pedagógicas para ensinar a ler nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental

Os gêneros textuais/discursivos se constituem como enunciados concretos que estão em todas as esferas sociais da comunicação humana e com eles os sujeitos interagem uns com os outros, constituindo-se e constituindo o outro. Nesse contexto, faz-se necessário evidenciar que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (Bakhtin, 2016, p 12).

Assim, compreendemos que o ensinar a ler e a escrever a partir da concepção dos gêneros discursivos constitui-se como tessituras didático-pedagógicas que possibilitam aos sujeitos aprendentes operarem com a linguagem a partir da concepção de linguagem como interação e, portanto, como a realização de enunciados concretos e reais de comunicação, como a “unidade da comunicação discursiva – o enunciado” (Bakhtin, 2016, p 12).

Os gêneros textuais/discursivos são práticas sociais de linguagem que permitem compreender o funcionamento da língua/linguagem a partir da concepção de que a língua é viva e evolui historicamente na comunicação verbal e

que, portanto, não pode ser fruto de práticas pedagógicas que a consideram como sistema linguístico abstrato. Nesse contexto, uma prática pedagógica que pretende, de fato, preparar os sujeitos para atuarem de forma crítica, reflexiva e consciente de suas ações no e para o mundo precisa se abarcar de situações didático-pedagógicas que garantam aos estudantes refletirem sobre a língua/linguagem e perceberem a função social dos textos, conseqüentemente, da linguagem, de forma geral.

“O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento, das vivências), [...] Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento” (Bakhtin, 2003, p. 307). Assim, somos convencidos de que qualquer trabalho com a linguagem precisa estar no entorno do trabalho com o texto, este compreendido como a menor unidade de sentido com qual o professor deve ensinar a ler e a escrever, uma vez que os gêneros textuais/discursivos se constituem como a materialização de um dizer, de uma ideia repleta de sentidos e de discursividade.

Com esse pensamento, proporcionamos às professoras-preceptoras, aos residentes e aos estudantes das escolas-campo momentos de formação que evidenciaram situações de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita a partir de práticas que enfatizavam o trabalho com textos, em especial com textos que utilizam linguagem multissemiótica e multimodal, tendo em vista que o projeto de Língua Portuguesa, intitulado “Alfabetização e letramento na formação de leitores da contemporaneidade” visava formar leitores que fossem capazes de ler textos com as mais variadas linguagens contemporâneas. Assim, fomos oferecendo uma gama de possibilidades para ressignificar o trabalho com o texto em sala de aula, de modo que fosse compreendido como devem ser desenvolvidas situações didático-pedagógicas que tributem para ensinar e aprender a ler e a

escrever a partir da inserção, nas práticas escolares, dos gêneros textuais/discursivos que utilizam variadas e multifacetadas formas de linguagem.

Percebemos, nesse contexto, que durante as formações com os estudantes residentes, com as professoras preceptoras e com os estudantes da escola-campo do PRP, algumas significativas mudanças foram acontecendo tanto no saber fazer didático como no saber aprender, pois muitas aprendizagens foram se consolidando no decorrer da execução dos projeto. Os discursos presentes nos registros/relatórios dos residentes evidenciaram que as práticas didático-pedagógicas proporcionadas pelos residentes em parceria com as professoras preceptoras e vivenciadas pelos estudantes foram se aperfeiçoando e ganhando novas configurações, uma vez que se mostraram mais significativas para os estudantes. Atribuímos essas novas configurações às formações oferecidas durante o PRP, formações que, a nosso ver, foram relevantes, tendo em vista que proporcionaram novos conhecimentos aos residentes. Contatamos isso quando nos deparamos com a fala de uma de nossas residentes (R1) que, ao concluir um de seus relatórios afirma que:

A Experiência como residentes fornece fundamentação, unindo teoria e prática na formação inicial de docentes, aprendizagens digitais diversificadas e humanização, tornando-nos pessoas melhores, além de professores capacitados, reflexivos e críticos diante das práticas para dar conta das diversidades do momento (R1, 2019, p. 03).

Nessa perspectiva, o PRP favoreceu subsídios que contribuiriam significativamente na e para a formação docente uma vez que, ao se identificarem como futuros docentes, os residentes foram se percebendo como partícipe de todo o processo de constituição de profissionais da educação. Assim, evidenciamos o que relata outra residente quando, em um de seus relatórios evidencia o que pensa sobre a formação a que teve acesso no início do PRP: “Refletir no que foi estudado

na teoria juntamente com a prática através do Estágio é o que ajudará a desenvolver-me como profissional e a colaborar por uma melhor educação no país que vivemos” (R2, 2019, p. 03).

No decorrer da formação oferecida pelo PRP, procuramos evidenciar discussões acerca de práticas e teorias que estivessem alinhadas às novas concepções de linguagem e correspondem ao que pregam as diretrizes curriculares atuais, proporcionando aos residentes o conhecimento de novas concepções teóricas. Analisando uma passagem do relatório de R3, constatamos que nossa intenção parece ter sido alcançada, pois segundo R3,

A formação oportuniza o conhecimento de novos métodos, e recursos de ensino, que podem ser utilizados para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem no âmbito educacional. As abordagens nos trazem ainda, reflexões sobre um novo modelo de educação, para atender aos anseios de uma sociedade em constante transformação (R3, 2019, p. 2).

Ao se perceberem como novos sujeitos, agora compreendendo-se como futuros docentes, os residentes foram ganhando mais autonomia para atuarem como professores, durante a regência do PRP, pois foram se identificando com a futura profissão e percebendo o quão grandiosa é sua responsabilidade sobre a educação. Na fala de R4, identificamos essa compreensão quando ela afirma que sua participação no PRP como um todo, em especial na regência, foi ganhando autonomia uma vez que se viu desempenhando bem melhor sua função como docente. Eis o que ela diz:

As alegrias e gratidão que sentimos nos impulsionaram para fazermos um trabalho de excelentes resultados, aliando nosso desempenho e desejo de participarmos dando o nosso melhor. Sentimos e vivemos experiências que nos fizeram aprender a cada aula ministrada, ganhamos mais experiências, aprendemos com a professora preceptora e com as crianças que corresponderam tão positivamente às nossas expectativas como residentes. As atividades realizadas foram bastante significativas, pudemos sentir o quanto é gratificante e enriquecedor fazermos parte desse universo especial de trocas de conhecimentos que surge nesse ambiente totalmente sinérgico (R4, 202, p. 19).

Com essa passagem, podemos inferir que as práticas pedagógicas desenvolvidas no PRP, na ocasião de sua regência, foram ganhando novas configurações, pois a afirmação de R4, “as crianças corresponderam tão positivamente as nossas expectativas como residente”, demonstra que o PRP proporcionar novos aprendizados e novas formas de ensino-aprendizagem, uma vez que, quando pensamos nas crianças da atualidade, temos clareza do quanto é importante estarmos atentos às novas ferramentas interativas no processo de ensino-aprendizagem para que seja possível obter/prender a atenção das crianças do contexto social atual.

Então, acreditamos que o projeto “Alfabetização e letramento na formação de leitores da contemporaneidade” cumpriu com o que havia se prontificado, pois toda a formação oferecida por este projeto, em particular, foi voltada às discussões acerca dos gêneros textuais/discursivos como tessituras didático-pedagógicas para a formação de leitores capazes proficientes em variados gêneros, mas, em especial, gêneros constituídos por uma linguagem multissemiótica e multimodal com os quais a sociedade muito se depara. Gêneros como minicontos, hipercontos multissemióticos, entre outros, que permitiram aos residentes o conhecimento de novas linguagens a partir dos multiletramentos tão explorados pelas mídias digitais ou não.

No final do PRP, ao analisarmos os relatórios finais dos residentes, cujos relatos enfatizaram as práticas pedagógicas vivenciadas na regência do PRP, tivemos a constatação do quanto houve o envolvimento de preceptores e residentes na formação de leitores da contemporaneidade.

A metacognição como tessitura didático-pedagógica nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental

Os escritos de Ramalho, Núñez e Lima (2004) enunciam que na sociedade contemporânea, os meios de comunicação, em especial a *Internet*, têm propiciado

uma velocidade cada vez mais expressiva em relação às informações que circulam cotidianamente, o que nos permite refletir acerca das limitações de estratégias de ensino-aprendizagem que tenham por finalidade apenas a transmissão de informações.

Pensando no contexto atual, no qual a pandemia ocasionada pelo COVID19 foi controlada mediante diferentes imunizantes, voltamos ao espaço escolar e nos deparamos com situações diversas, e a mais preocupante: crianças no 6º ano do Ensino Fundamental sem ainda dominar os códigos linguísticos, ou seja, sem saber ler. Essas crianças, devido ao distanciamento social, longe das escolas, em 2019, concluíam o 3º ano e muitas ainda sem ter formado a habilidade leitora retornam aos espaços escolares, em 2022, e são colocadas em turmas de 6º ano, sem ao menos, na maioria das vezes, as escolas terem realizado o processo de transição. Ou seja, dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (Brasil, 2013) orientam sobre a importância de incluir nos currículos das escolas o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, da criticidade, da reflexão em relação aos processos cognoscitivos. Ou seja, pensar e materializar situações de aprendizagens que proporcionem o aprender a aprender. Caminhando nesta direção, significa trazer para as salas de aula situações de aprendizagens que permitam a autorregulação, a autoavaliação e a autorreflexão em relação às aprendizagens pelos próprios estudantes.

Pérez (1999) nos mostra que o conhecimento, atualmente, está em relação dialógica com o inovar, o criar, que é o mesmo que aprender a aprender, englobando a auto-aprendizagem, a curiosidade, a investigação, o aprender a formular e resolver questões e problemas, tanto de forma individual quanto em

grupo; em suma, atuar de modo reflexivo e crítico na sociedade, como nos afirmam Ramalho, Núñez e Lima (2004).

Possivelmente, se a metacognição fosse incluída como conhecimento docente para todas as áreas de conhecimento e modalidades de ensino, ou seja, fizesse parte como um dos objetos de conhecimento nas formações inicial e continuada dos professores, os problemas enfrentados no contexto pandêmico e pós-pandêmico não teriam sido tão graves.

Como nos levam a refletir, Ramalho, Núñez e Lima (2004) destacam a relevância de estudos acerca da metacognição que, conforme a definição clássica de Flavell (1976 apud Campanario, 2000), é o conhecimento que se tem dos próprios processos e produtos cognoscitivos ou sobre qualquer situação emblemática relacionada a eles, ou seja, a metacognição está dialogicamente articulada com as propriedades da informação ou aquelas informações relevantes para as aprendizagens.

Segundo Ramalho, Núñez e Lima (2004), a metacognição implica a autorregulação da atividade de aprender, quer dizer, a conscientização, compreendida por nós, na concepção de Freire (1979), o saber fazer em ação. É ter o conhecimento dos processos que utilizamos para conhecer os erros e os sucessos, para saber o que aprendemos, como aprendemos, o que ainda não aprendemos e como fazer para aprender com orientação ou não; é a autonomia pelos processos de ensino-aprendizagem pelo próprio aprendente, responsabilizando-se pela própria aprendizagem. É importante que o estudante reflita sobre suas aprendizagens pois, caso contrário, não terá nem dúvidas para serem esclarecidas. (CAMPANÁRIO, ET AL., 1998).

Os registros dos autores nos remetem às experiências vivenciadas nas salas de aula com os estudantes residentes, estudantes das escolas campo e com as professoras preceptoras, quando observamos nos planejamentos e nas atividades situações de aprendizagens que propiciavam aos estudantes desenvolverem a consciência em relação às suas aprendizagens. Perguntas como: a) o que você aprendeu hoje na escola? b) Como você aprendeu? c) O que você ainda não aprendeu? d) O que você fará para aprender o que ainda não aprendeu? (CARVALHO; CUNHA, 2021; MOREIRA; CARVALHO, 2019); entre outras perguntas que possibilitam aos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem auto avaliar-se, auto-refletir, autorregular suas aprendizagens, fazendo isso por escrito e oralmente no coletivo. Percebemos, mediante estratégias metacognitivas a autoaprendizagem discente e docente.

Nesse processo que ocorreu dialogicamente e dialeticamente, percebemos a tomada da consciência e a tomada de decisão para resolver as situações de aprendizagem que se evidenciam no cotidiano de sala de aula. Acontecia um constante movimento envolvendo confirmações e refutações de ideias entre estudantes e professores, o que os conduzia a refletir sobre si mesmos, sobre como aprendem e como poderiam fazer para aprender o que ainda necessitavam aprender. Pozo (2002) argumenta que uma das características que distinguem a mente de outros sistemas de conhecimento é que esta pode refletir sobre si mesma, podendo tomar consciência de seus estados e, inclusive, às vezes, de seus processos.

A partir dessa característica, afirmam Ramalho, Núñez e Lima (2004), que consideram tão singular da mente humana, têm sido desenvolvidas pesquisas relacionadas à capacidade da espécie humana de refletir sobre o seu próprio

conteúdo cognoscitivo. Inicialmente, os autores consideram relevante compreender o que representa o termo cognição. Para González (1996, apud RAMALHO, NÚÑEZ e LIMA, 2004), esta é uma nomenclatura geral, que se usa para agrupar os processos que envolvem a aquisição, aplicação, criação, armazenamento, transformação, criação, avaliação e utilização da informação. Para que essas dimensões sejam internalizadas, se faz necessário se pensar em situações de aprendizagens que sejam de resolução de problemas e que estejam fora do limite de aplicabilidade daquelas já trabalhadas com os estudantes, justamente para saber se eles saberão mobilizar os conhecimentos internalizados para resolverem situações simples e complexas em qualquer contexto.

Apesar dos estudos que têm se preocupado com os processos metacognitivos estarem em destaque na atualidade, Figueira (2003) revela que os pressupostos da metacognição já estavam presentes em trabalhos que datam do início do século XX. É o caso das discussões presentes em Dewey (apud Figueira, 2003), no seu sistema de indução de leitura refletida em que reconhecia já as atividades de conhecimento e controle (regulação) do próprio sistema cognitivo, apontando como auxiliar a monitorização ativa e a avaliação crítica. Os trabalhos de Vygotsky e Piaget abordam também a questão do controle/regulação das ações e pensamento e sua evolução (Ramalho, Nunes e Lima, 2004, p. 173).

De acordo com as pesquisas de Costa (1985), a capacidade metacognitiva consiste em ter o conhecimento do que conhece; elaborar estratégias para processar as informações; ter consciência dos próprios pensamentos na resolução de problemas; e refletir e avaliar a produtividade dos próprios processos mentais. Esses ditos do autor se expressaram nas salas de aula das escolas-campo. Podemos citar como exemplo, quando os estudantes, após a realização de uma atividade, responderam a um instrumento metacognitivo que consistia em escreverem o que aprenderam, como aprenderam e como poderiam fazer para aprender os conteúdos não internalizados. Os estudantes apresentaram em sala de aula um

plano de ação com estratégias de como poderiam aprender, dando, como exemplo, a listagem do que ainda não aprenderam, marcando com um (x), propondo atividades de estudo para realizarem em grupo e sozinhos.

Concordamos com Carvalho e Cunha (2021) quando orientam sobre a importância de compreendermos a gestão das aprendizagens pelos estudantes, de modo que eles possam elaborar estratégias, instrumentos e pensar em recursos pedagógicos que eles possam mobilizar para aprender a aprender os conteúdos de aprendizagem (conceitos, habilidades e atitudes) nas diferentes áreas de conhecimento.

As autoras enfatizam a gestão das aprendizagens, que se enunciam a partir das ideias de Gauthier, Bissonnette e Richard (2014, p. 23), ao definir gestão das aprendizagens como "todas as estratégias que os professores mobilizam para fazer os estudantes aprenderem conteúdos (saberes, habilidades e regras)".

Carvalho e Cunha (2021) argumentam que são necessárias atividades de estudo com situações de aprendizagem apresentadas aos estudantes por meio de etapas sequenciadas explícitas, representadas, mediante uma Base Orientadora da Atividade (BOA), conforme ideias de Galperin (1979; 2001) e de Leontiev (1983; 2017). Compreendemos, neste trabalho, a BOA como uma das vias que podem subsidiar a resolução de problemas e o ensino por investigação e a gestão das aprendizagens dos estudantes e professores. Ao mesmo tempo em que essas duas tessituras didático-pedagógicas subsidiam a metacognição discente e docente.

Esse tipo de via permite a autoavaliação, a autorreflexão, o autocontrole e auto-aprendizagem por parte dos estudantes para gerirem suas aprendizagens, estejam elas ocorrendo em espaços formais e/ou não formais (escolares e não escolares). Entendemos a metacognição como a reflexão consciente do processo de

ensino-aprendizagem nas multidimensões da vida do sujeito como estudante, como sujeito e como profissional. É a metacognição (consciência do próprio processo cognoscitivo); é aprender a aprender.

A leitura e escrita compreensiva como tessitura didático-pedagógica nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental

Refletir sobre a importância da leitura e da escrita compreensivas como responsabilidade de todas as áreas de conhecimento, em todas as áreas da Educação Básica, é compreendê-las como: prática social, atividade consciente e ato responsivo, segundo Carvalho (2020).

Assumir que ensinar a ler e a escrever é atividade constitutiva de todas as áreas de conhecimento, como compromisso da docência em todas as esferas educacionais, é entender esses objetos de estudo como conhecimento inerente à profissão desses sujeitos, portanto, também dos profissionais que lecionam nas salas de aula das diferentes áreas de conhecimento.

Ler e escrever compreensivamente em todas as áreas constituem-se nesse estudo como prática social, atividade consciente e responsiva, compreendendo a sua importância em todas as esferas sociais porque associamos esta imprescindibilidade à metacognição, ou seja, é necessário estabelecermos condições e oportunidades para que os sujeitos da atividade desenvolvam a consciência e conscientização dos seus processos cognoscitivos; não sejam conduzidos a leituras excessivas, como bem registrou Arthur Schopenhauer (1788 – 1860) e, assim, perceber e compreender o mundo dos objetos por lentes alheias.

Quando observamos a competência na leitura, por exemplo, em Ciências da Natureza, dos estudantes brasileiros, percebemos resultados preocupantes, os

quais somam 404, segundo a OCDE (2018). Ler em Ciências da Natureza, como apregoam a OCDE (2018) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), implica saber identificar situações emblemáticas em diferentes contextos, propor problemas e hipóteses e delinear estratégias investigativas para resolver tais situações, com propriedade de interpretar fenômenos da natureza, estabelecer relação entre a essência e o fenômeno e ser capaz de comunicar resultados da pesquisa com o prisma para o conhecimento axiológico.

Ao pensarmos na leitura e na escrita compreensivas em todas as áreas, nos remetemos ao letramento científico que, na nossa visão, deve adentrar às escolas desde a Educação Infantil. É comum se pensar que a competência científica está vinculada apenas a área Ciências da Natureza, devendo ser também compreendida como de responsabilidade das demais áreas de conhecimento. Neves et al., (2003) defendem que a leitura e a escrita compreensivas devem ser entendidas como “confluências multidisciplinares para a reflexão e ação pedagógica.” (p. 11)

Olhar para a leitura e para a escrita desse modo é compreendê-las como práticas sociais, pois o contexto social no qual vivenciamos, nesse momento, requer dos sujeitos saber realizar abstrações sem levá-los a alienações. Esse cenário não sustenta mais um sujeito alienado às situações que atingem a qualquer esfera da sociedade, sejam elas de ordem individual, coletiva ou produtiva, manipulado por qualquer tipo de discurso com sentidos ideológicos diversos.

Assumir a leitura e a escrita compreensivas aliadas à metacognição no espaço escolar desde muito cedo é possibilitar ao próprio sujeito estabelecer objetivos, metas e estratégias para entender o mundo, em suas multifacetadas, de modo sistêmico, compreendendo-o como parte dele e o todo dele. Ou seja,

permite a esse sujeito desenvolver a consciência de suas aprendizagens e, assim, conceber suas próprias concepções de mundo.

É nesse vir a conceber suas próprias ideias do mundo que esse sujeito se torna autor da sua própria história, constituído como sujeito histórico, crítico, criativo, reflexivo e com conscientização em relação à sociedade, e como sujeito com identidade própria, constituído da sua própria essência e das suas experiências com o outro. Esse processo de interlocução se estabelece como condição necessária e facilitadora para o desenvolvimento da conscientização nas lentes de Freire (1979) e de Leontiev (1988), e de atitudes responsivas, nas ideias de Bakhtin (2016). Ou seja, é salutar e imprescindível incluir nos currículos escolares a “pesquisa como princípios pedagógicos e educativos” (Brasil, 2012; 2013).

Ao se ter esta compreensão, é assumir a inclusão de temas socioambientais, socioculturais, dentre outros, na perspectiva problematizadora, heurística no espaço escolar, respeitando-se a contextualização com a luneta apontada para globalização, compreendendo-a com potencial de vir a ser pelas “mãos” daqueles que tenham internalizado como uma das condições necessárias para justiça social; a leitura e a escrita compreensiva como atividades conscientes dos sujeitos; como atividades intelectuais; como atos responsivos e práticas sociais.

Compreendemos que ao perceber o mundo dos objetos – “a coisa”, com essa luneta, embora não seja esta a base epistêmica para refletirmos sobre o objeto de estudo, poderemos concebê-lo, assim, como essência não só da própria espécie humana, mas do mundo objetal. (Schopenhauer 1932). Realidade percebida como representação, cujos sentidos se utilizam para interpretar e explicá-la, ou seja, como o mundo exterior é percebido.

Para este autor, o cerne e a essência do mundo objetual não estão nele, mas naquilo que condiciona o seu aspecto exterior, na ‘coisa em si’ do mundo, a qual Schopenhauer estabelece como "vontade" (o mundo por um lado é representação e por outro é vontade). O mundo como representação é a ‘objetividade’ da vontade (vontade feita objeto - submetida ao princípio formal do conhecimento, o princípio de razão). A vontade é a natureza da “coisa” que se expressa, mediante a representação, imagem mental da realidade representada pelos nossos sentidos.

A leitura e escrita compreensivas nas salas de aula devem ser situadas e pensadas em diálogo com a unidade sujeito-objeto, por meio da atividade consciente (Carvalho, 2020), considerando neste diálogo os conhecimentos filosófico, axiológico, ontológico e gnosiológico para analisar a realidade objetiva, sabendo lê-la e comunicá-la, tentando se aproximar da sua natureza, sem lançar mão da filogenia.

Ao lermos o discurso de alguém em quaisquer esferas sociais, entramos em contato com seu enunciado sob a nossa ótica, com sentido ideológico que, muitas vezes, somos orientados socialmente a interpretá-lo com o olhar alheio. É mais do que urgente nesse “cronotopo pandêmico” (Casado, Alves, 2020, live – junho, 2020) criarmos espaços de discussão na escola com atividades, cujas situações de aprendizagens possibilitem ao sujeito perceber o mundo com criticidade, percebendo-o não mais de maneira ingênua. Assim, [...] todo enunciado, além dessa orientação social, encerra em si um sentido, um conteúdo (Volochnov, 2018, p. 282).

Em suma, todo enunciado efetivo e real é dotado de um sentido. Contudo, se tomarmos um enunciado qualquer, o mais comum (modelar), nem sempre podemos de imediato apreender o seu sentido. [...] em condições e em um ambiente diferentes, esse enunciado sempre tem sentidos distintos (Volochnov, 2018, pp. 282-283).

O objeto de conhecimento exposto na esfera midiática traz em si enunciados que levam aos sujeitos telespectadores entrar em contato com o vocabulário científico que tentam objetivar, de maneira a permitir a compreensão da mensagem que desejam compartilhar. Enunciado que é compreendido como sendo apenas da área das Ciências da Natureza (Carvalho 2020). Ler e escrever compreensivamente nessa área, como em qualquer outra, implica formar ou desenvolver a competência científica que servirá de esteio para as demais áreas de conhecimento, pois tem como cerne a problematização, a elaboração de hipóteses, teorias, estratégias de investigação e tomada de decisão. Nesse discurso que se enuncia, se utilizando desse vocabulário, objetivado por escrito ou oralmente, “o estilo individual do enunciado é determinado sobretudo por seu aspecto expressivo” (Bakhtin, 2016, p. 47).

O autor ainda acrescenta:

[...] só o contato do significado linguístico com a realidade concreta, só o contato da língua com a realidade, contato que se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós (Bakhtin 2016, p. 51)

Ao longo deste escrito, podemos perceber o diálogo entre os pensamentos de Bakhtin, Volóchinov (2018), Leontiev (1988) e Freire (1979) em relação à apreensão da realidade objetiva pelos sujeitos da atividade consciente, de modo a assumir a tríade: atividade-conscientização-responsividade, como unidade dialética que constitui esse sujeito na ação-reflexão-ação.

Compreendemos que os discursos que ocorrem na esfera das diferentes áreas de conhecimento, em relação à sua epistemologia, são tão essenciais para a compreensão da realidade objetiva em qualquer dimensão da vida do sujeito,

afirma Carvalho (2020). Mas, por meio desta, os sujeitos terão mais aproximação a esta realidade pela sua própria natureza epistemológica e metodológica.

Contudo, assim como em Língua Portuguesa, a linguagem nas demais áreas de conhecimento é compreendida como necessária para se representar o mundo objetual (significante, significado e sentido) por meio dos signos, disseminando-se por símbolos impressos que propiciam avançar a utilização da memória como forma de conservação do conhecimento produzido.

Concluímos, então, os nossos escritos com algumas indagações em relação a como podem ser a comunicação dos enunciados nas diferentes áreas: que gêneros do discurso podemos pensar para comunicar/enunciar conhecimentos dessas áreas? Que contribuições podem trazer esses gêneros para a compreensão do mundo objetivo de cada ciência? Compreendemos que são diversos, aqueles que são específicos da área, como aqueles que são comuns a outras. Dentre esses, selecionamos o infográfico, o relatório das atividades práticas, os contos e hipercontos e a poesia para comunicar os objetos de conhecimento das Ciências da Natureza e da Língua Portuguesa nos subprojetos desenvolvidos nas escolas do campo.

Resultados e Discussões

Os resultados demonstraram nos discursos dos sujeitos de pesquisa, anteriormente a formação, desalinhamento entre a teoria e a prática, embora concordassem ser importante a inclusão da leitura e escrita compreensivas nas aulas dos diferentes componentes curriculares, ou seja, sua prática não materializou o seu discurso. Ainda estavam na esfera da consciência, diferentemente da conscientização, como apregoa Freire (1979), pois, segundo

ele, quando o sujeito ainda não desenvolveu a conscientização, ainda apresenta atitudes ingênuas, não materializando o seu discurso com olhar crítico para realidade, se dirigindo à ação-reflexão-ação.

Esse discurso se concretiza quando esse sujeito desenvolve o pensamento crítico e parte para ação, refletindo sobre ela em um movimento dialógico e dialético – a práxis consolidada. O ato responsivo ou ético ainda está no plano do discurso. Bakhtin (2016) defende e propõe a centralidade do agente em sua relação ética com outros agentes, no contexto material da ação, como o centro da atitude da espécie humana. Nesse contexto, podemos afirmar que as ideias de Bakhtin (2016) e de Volóchinov (2018) interagem, dialogam entre si, desenhando uma concepção de linguagem, cujo sujeito é o agente da ação, o responsável pelos seus atos.

[...] Daí que resulta claro que uma filosofia primeira que trata de analisar o acontecimento do ser tal como o conhece o ato responsável - quer dizer, não o mundo criado pelo ato, mas o mundo no qual o ato toma consciência de si mesmo e se desenvolve - não pode gerar conceitos, postulados e leis acerca deste mundo (a pureza teórica e abstrata do ato ético), como também não pode ser apenas uma descrição, uma fenomenologia do mundo do ato ético. [...] o ato ético vê não somente o contexto unitário, como também o contexto singular e concreto, o contexto último, e com ele relaciona também seu sentido e seu fato; é aí onde trata de realizar responsabilmente a única verdade do fato e do sentido em sua unidade concreta (BAKHTIN, 1997, p. 39-36).

Refletir sobre ética na atualidade é emblemático e desafiador diante dos diferentes fenômenos que colocam em xeque o conhecimento axiológico (o respeito, a ética e os valores) e o conhecimento ontológico (a essência dos objetos de estudo). O código deontológico deixa de ser materializado e dá lugar à aparência, à distorção do fenômeno.

Há a banalização do código deontológico nas mais diversas áreas de conhecimento e esferas da sociedade; são inúmeros os casos que contribuem para a descredibilidade da espécie humana. Essa descredibilidade suscita diversas perguntas, entre elas: que valores éticos, morais e estéticos se fundamentam na sociedade? Se faz necessário, para a construção de uma sociedade ética e responsiva, que o conhecimento axiológico e ontológico sejam conhecimentos inerentes a qualquer profissão, embora a ética profissional seja um objeto particular para cada grupo, mas os atos responsivos e responsáveis devem se constituir como saber de qualquer profissão.

Como escreveu Bakhtin (2003), o objeto do discurso do falante, seja qual for esse objeto, não se torna pela primeira vez objeto material do discurso, esse objeto, anteriormente já foi validado, avaliado, contestado, o que permite ao sujeito auto avaliar-se, auto regula-se e auto controlar a sua fala, o que, caso não tenha como hábito o ato responsável, haverá divergência entre o que se pensa e o que se faz.

Sendo assim, Volóchinov (2018) relata que na base da discussão sobre a relação entre pensamento e linguagem está a questão de como o sujeito se relaciona com a alteridade do mundo exterior, ou seja, como tratar a dicotomia entre o sujeito e a realidade objetiva?

Durante os encontros, promovemos estudos e debates sobre leitura e escrita compreensivas de textos multissemióticos e multimodais para as diferentes áreas de conhecimento com os estudantes do curso de Pedagogia – Licenciatura, do Programa Residência Pedagógica do IFESP/RN e de professores da escola campo. Tivemos como resultado dessas discussões produção de textos

multimodais (infográficos, relatórios e banners) elaborados por eles, planejamentos, instrumentos metacognitivos e artigos científicos.

Ao analisarmos os planejamentos das professoras preceptoras e dos estudantes residentes, após as formações, identificamos em seus planejamentos as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) do Ensino Fundamental e a presença das habilidades leitura e escrita compreensivas de textos multissemióticos e multimodais como habilidades que devem ser desenvolvidas nas aulas. Neles, observamos as habilidades específicas e gerais estabelecidas em Ciências da Natureza e em Língua Portuguesa pela BNCC (Brasil, 2017).

Observamos nesse resultado a presença das habilidades que constituem as competências leitora e escritora articuladas aos objetos de conhecimento dos diferentes componentes curriculares constitutivos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora, mais explícita em Língua Portuguesa. Após as formações, constatamos a inclusão da leitura e escrita compreensivas nos planejamentos dos estudantes residentes dos referidos componentes curriculares. Antes, parecia que não havia preocupação explícita em relação à importância de se trabalhar com gêneros discursivos multissemióticos e multimodais e com a leitura e escrita compreensivas.

Em Ciências da Natureza, ler e escrever compreensivamente não implica apenas saber decodificar o mundo dos objetos, mas saber interpretar, argumentar, explicar, comparar, observar, resolver problemas, propor problemas e hipóteses, argumentar, classificar, identificar, inferir, entre outras habilidades gerais e específicas constitutivas das Ciências da Natureza.

Em Língua Portuguesa, ler compreensivamente significa mobilizar estratégias cognitivas e conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interativos para extrair, atribuir e produzir sentidos ao que está explícito e/ou implicitamente perceptível no discurso, levando em consideração o contexto de produção e o contexto de uso. Portanto, compreender o que se lê exige uma gama de ações que o leitor precisa dominar com consciência para, assim, ser capaz de mobilizar essas ações com o propósito de interagir, de fato, com o outro.

Em relação a elaborar, junto aos estudantes residentes e às professoras preceptoras, orientações e instrumentos metacognitivos para o desenvolvimento da leitura e da escrita compreensivas de textos multissemióticos e multimodais nas aulas de Ciências e de Língua Portuguesa, tivemos como resultado a elaboração de infográficos, hipercontos, banners, relatórios e bases orientadoras para ler e escrever compreensivamente em Ciências da Natureza e em Língua Portuguesa, considerando as ideias de Carvalho (2016) quando destaca que ler e escrever compreensivamente em Ciências da Natureza implica saber identificar situações-problema de diferentes contextos; elaborar e propor problemas e hipóteses; interpretar e explicar fenômenos; delinear métodos de investigação; comunicar os resultados da investigação, além, de saber resumir; identificar; observar; argumentar etc.

Entendemos também que a habilidade de escrever está vinculada ao saber ler, portanto, trazendo as ideias de Leffa (1996) quando ele defende que a leitura compreensiva é considerada, pela maioria dos autores, como um processo de significação, no qual participam o sujeito e o objeto da leitura (Leffa, 1996; Van Dijk, 1997). Especificamente, pode-se inferir que a leitura é um processo

comunicativo e de significação e sentidos que envolvem um leitor interpretando as intenções comunicativas de um escritor, registradas em um texto que se movimenta em um dado contexto.

Ao operacionalizar as atividades cognoscitivas e metacognitivas na leitura, Leffa (1996) sugere que essas sejam classificadas pelo conhecimento utilizado para realizar tal atividade, ou seja, é necessário considerar uma base orientadora para esse feito, pois como defende Flavell (1987), esse processo é atributo primeiro para o desenvolvimento da conscientização em relação à atividade realizada.

Segundo Leffa (1996), o conhecimento declarativo, ou seja, saber o quê, envolve a consciência da atividade a ser executada. Portanto, esse tipo de conhecimento é uma atividade cognoscitiva. Por outro lado, o conhecimento procedimental, isto é, saber como, envolve saber sobre a materialização da atividade, tendo ciência dos processos mentais utilizados, realizando a autoavaliação, o autocontrole e a autorregulação dos processos mentais.

Dessa forma, o sujeito, ao saber se sabe ou não, pode avaliar, regular e controlar seu próprio conhecimento, ou seja, tem domínio e consciência dos processos mentais; é o saber fazer com conscientização, na perspectiva Freireana. Ou seja, são os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais internalizados com domínio e conscientização. Como defende Flavell (1987), a metacognição é o conhecimento que se tem dos próprios processos e produtos cognoscitivos ou sobre qualquer questão relacionada a eles, ou seja, a metacognição está relacionada com as propriedades de informação ou os dados relevantes para a aprendizagem.

Para Bakhtin (2003, citado em CASADO ALVES, 2009), todas as esferas da atividade humana estão vinculadas ao uso da linguagem. Para ele e seu círculo, o foco sempre foi a singularidade dos atos e dos processos de sua construção que fazem com que a sua compreensão de linguagem estética e ética se posicione contrariamente a qualquer modelo teórico enformador e fechado em si mesmo. “Ademais, tanto a vida entra na linguagem, como a linguagem entra na vida por meio de práticas discursivas concretas.” (Casado Alves, 2009, p. 2)

Por esses e outros argumentos, defendemos a inclusão da leitura e da escrita compreensivas em todas as áreas de conhecimento da Educação Básica, pois a nossa pesquisa nas escolas-campo com as professoras preceptoras, com os estudantes residentes e estudantes do contexto de pesquisa validou o que pensávamos sobre a importância da inclusão desses objetos como conhecimento profissional da docência para ensinar.

Considerações finais

O trabalho teve o objetivo de viabilizar um espaço dialógico no ambiente de estudo e de trabalho desses sujeitos, para refletir e interagir, de modo que esses objetos de conhecimento pudessem contribuir com a sua formação em relação à importância de incluir em seus planejamentos leitura e escrita compreensivas de diferentes textos, aqueles comuns aos componentes curriculares e aqueles que são específicos.

Compreendemos que aprender em Ciências da Natureza e em Língua Portuguesa (estendemos aos demais componentes do currículo) implica o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever associadas a outras

peculiaridades desses componentes curriculares como, por exemplo, argumentar, observar, relatar, explicar, interpretar, resolver problemas, identificar situações-problema, propor problemas e hipóteses, além de saber processar informações em diferentes contextos, de modo a ter se apropriado da linguagem da ciência, compreendendo seus códigos linguísticos para então, utilizar esses conhecimentos nas esferas individual, coletiva e produtiva.

Entendendo também que a inclusão da leitura e escrita compreensivas nos currículos se constitui como uma via necessária para apropriação de novos conhecimentos em qualquer área de estudo, além de compreendê-las como habilidades, atividades conscientes e práticas sociais inerentes a todas as esferas sociais. Portanto, conhecimento profissional da docência. A escola deve propiciar condições para ensinar e motivar (motivos) o uso das estratégias de leitura e de escrita compreensivas na perspectiva de uma educação libertadora. Esta opção de estudo nos posiciona frente a necessidade da reflexão crítica acerca de conceitos, tais como, atos responsivos e conscientes, que devem fazer parte dos currículos escolares e da profissionalidade docente, percebendo os docentes e discentes como sujeitos da atividade consciente.

O ambiente propício para realização deste trabalho não permitiu apenas reflexão daqueles que foram sujeitos de pesquisa, mas, principalmente, para as pesquisadoras, que puderam também refletir sobre sua prática, formar-se, aprender e se desenvolver nas esferas pessoal, coletiva e produtiva. Desse modo, podendo se posicionar politicamente, frente ao cenário atualmente vivenciado pelo nosso país em relação às posições antidemocráticas, pensando e agindo como sujeito da atividade consciente e com a materialização do ato responsivo, como apregoam Bakhtin (2003; 2016; 2018) e Freire (1979; 1989).

Podemos inferir que as perguntas estabelecidas neste estudo foram respondidas: que teoria e metodologias nos possibilita enfrentar o desafio de trabalhar, nas aulas de Ciências e Língua Portuguesa, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, leitura e escrita compreensivas de diferentes textos, em especial, textos multimodais? Verificamos que a resolução de problemas, o ensino por investigação, a metacognição, os textos multissemióticos e multimodais e a leitura e escrita compreensivas se constituem como tessituras didático-pedagógicas para o desenvolvimento das aulas dos diferentes componentes curriculares.

Podemos afirmar que houve motivação na realização das atividades junto aos sujeitos de pesquisa, primeiro, pelo fato de ser uma pesquisa que propiciou o envolvimento de todos (já citados), inclusive da equipe pedagógica das escolas-campo e, segundo, pelo fato de o motivo ter coincidido com o objetivo, o que os levou a ter interesse em participar do estudo, pois se viram como agentes e autores em todo o processo.

Como pensar leitura e escrita compreensivas de textos multissemióticos e multimodais para estudantes residentes do Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia - Licenciatura e para professores pedagogos de uma escola pública estadual do RN? A resposta a essa pergunta se materializa nos produtos elaborados por esses sujeitos, sob nossa orientação: participação em eventos científicos como participantes e autores de trabalhos; elaboração de planejamentos com olhar para Leitura e Escrita compreensivas em qualquer área de conhecimento; elaboração de orientações e instrumentos metacognitivos para trabalhar com leitura e escrita compreensivas em qualquer área.

Hipotetizamos que a resposta estivesse na elaboração de um trabalho cujo foco voltasse para aproximar Ciências da Natureza da importância e responsabilidade da leitura e da escrita compreensivas de textos multimodais como estratégia de ensino-aprendizagem. Essa hipótese foi confirmada, pois os estudos em grupo e as formações continuadas e iniciais realizadas foram construídos em um ambiente de respeito e confiança entre os sujeitos de pesquisa e a pesquisadora. Esses momentos favoreceram a materialização dos objetivos geral e específicos estabelecidos nos subprojetos de Ciências da Natureza e de Língua Portuguesa.

Referências

BAKHTIN, MIKHAIL. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Os Gêneros do Discurso**. São Paulo: Editora 34, 2019. 176p.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental**/Ministério da Educação e da Cultura. Brasília: MEC/DEF, 2017.

BEZERRA, Alessandra M. ; CARVALHO, Rozicleide B. de. O olhar da gestão frente a importância das avaliações interna e externa para orientar o processo de ensino-aprendizagem. **Braz. J. of Develop**. Curitiba, v. 5, n. 9, p. 16008-16024 sep. 2019

CAMPANARIO, J.M. et al. La metacognición y el aprendizaje de las ciencias. In: BANET, E.; PRO, A. de (Eds.) **Investigación e innovación en la enseñanza de las Ciencias**. Murcia: Ed. DM. v. 1. 1998, p. 36-44.

CAMPANARIO, J. M. El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el professor y actividade orientadas al alumno. **Enseñanza de las Ciencias**. Barcelona, v.18, n. 3, p. 369-380, 2000.

CAMPANARIO, J. M. **Preguntas y respuestas en la enseñanza de las ciencias**. Tarbya: Revista de Investigación y Innovación Educativa. Disponível em: Acesso em: 25 nov. 2003.

CASADO ALVES, Maria da Penha. UFRN. **O Cronotopo Pandêmico**. Youtube. 20 de junho de 2020.

COLASANTI, Marina. **A Moça Tecelã**. Disponível em:

https://books.google.com.br/books?id=ySwLEAAAQBAJ&pg=PT13&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false. Acesso em 28 de maio de 2023.

COSTA, A. L. (1985). **Mediating the Metacognitive**. London: Educational Leadership, p. 57-76, 1984.

CARVALHO, Rozicleide B. de. **Leitura e escrita compreensiva de textos multimodais como estratégia de ensino-aprendizagem nas aulas de ciências dos anos iniciais do ensino fundamental**. Relatório de Pós-doutoramento em Linguagens (UFRN). Natal/Rio Grande do Norte – Brasil, 2020.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning 2013.

CARVALHO, Rozicleide B. de; CUNHA, Liédja L. da S. Atividade de estudo para aprender a aprender: Gestão das aprendizagens pelo estudante. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v.7, n.9, p. 90871-90890 sep. 2021

ECHEVERRIA, Maria del P.P; POZO, J.I. Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender. in: POZO, Juan I. (org.) **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed. p.13-43, 1998.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire**; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, MORAES, Roque. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciência. **Ciência & Educação**, v. 8, n. 2, p. 237-252, 2002.

GALPERIN, Piotr Ya. **Bases psicológicas del aprendizaje programado**. Santiago de Chile: OREALC, 1978.

GARRET, R.M. Resolución de problemas y creatividad: implicaciones para el currículo de ciencias. **Enseñanza de las Ciencias**. Barcelona, v.6, n.3, p.224-230, 1988.

GIL, P. Daniel. La Metodología científica y la enseñanza de las Ciencias. Unas relaciones controvertidas. **Enseñanza de las Ciencias**. Barcelona, v.4, n.2, p.111-121. 1986.

GIL, P. Daniel. Contribución de la historia y de la filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza y aprendizaje como investigación. **Enseñanza de las Ciencias**. 171 Barcelona, v.11, n.2, p.197-212, 1993. GIL, P. Daniel et al. ¿Tiene sentido seguir distinguiendo entre aprendizaje de conceptos, resolución de problemas de lápiz y papel y realización de prácticas de laboratorio? **Enseñanza de las Ciencias**. Barcelona, v.17, n. 2, p.311-320. 1999.

GONZÁLEZ, F. E. **Acerca de la Metacognición**. Paradigma, Maracay, v. 17, n. 1, 1996. Disponível em:
<http://cidipmar.fundacite.arg.gov.ve/Doc/Paradigma96/doc5.htm> Acesso em 28/03/2004>.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996. Disponível em:
<http://cratilo.unipam.edu.br/documents/32405/37355/CompreensaoDaLeitura.pdf> Acesso 22/03/2019.

LEFFA, Vilson J. **Fatores da Compreensão na Leitura**. Cadernos do IL, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/fatores.pdf>.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia y personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1988.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. 2000. 135 f. *Dissertação (Mestrado em Educação na área de Educação em Ciência)* – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/35/66> > Acesso em 18 de maio de 2023.

MAJMUTOV, M. I. **La Enseñanza Problemica**. La Habana:Pueblo y Educación. 1984.

MARTINEZ, Llantada M. **Categorias y Métodos de la Enseñanza Problemica**. La Habana: Editora de La Universidad de La Habana.1986. (Editorial Pueblo y Educación).

NEVES, Iara C. B. et al. (Orgs.) *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed da Universidade/UFRGS, 2011.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO. PISA 2018: **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**. Relatórios Econômicos OCDE: Brasil © OECD 2018: PISA 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/economy/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf>

POZO, J. I. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 3ª ed. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. e GAUTHIER, C. **Formar o Professor Profissionalizar o Ensino** – Perspetivas e Desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e como representação**. Trad. Jair Barboza. São Paulo: Ed Unesp, 2015.

TALÍZINA, Nina F. **La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares**. La Habana: Ministerio de Educación Superior, 1987.

VAN DIJK, A. **Cognição, discurso e interação**. (org, e apresentação de Ingedore V. Koch). São Paulo: Contexto, 1992.

VAN DIJK, A. **La ciencia del texto**. Barcelona: Editorial. Paidós, 1997.

VOLÓCHINOV, **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018 (2ª edição).

[1] Compreendida, de acordo com as ideias concebidas pela Teoria Histórico-Cultural, ou seja, é uma atividade prática, social, psíquica e valorativa que orienta os sujeitos a objetivo (s). Ou ainda nos preceitos de Piotr Ya. Galperin (1978) quando defende que consiste no resultado da assimilação de novos conhecimentos, ou o aperfeiçoamento por aqueles que já os possuem.

[2] Entendido a capacidade de o sujeito saber mobilizar os conhecimentos internalizados para resolver situação no contexto real.

[3] Denominação estabelecida pela CAPES (2018) para o contexto de pesquisa (as escolas participantes do PRP).

[4] Profissionalismo compreendido a partir das ideias de Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) quando afirmam ser o status de ser professor, as condições sociais, econômicas e políticas, ou seja, a valorização profissional da docência.

[5] Profissionalidade entendida nos preceitos desses autores – é a competência técnico-científica para ensinar, ou seja, é o *metier*.

[6] Nomenclatura estabelecida pelo PRP de responsabilidade da CAPES (2018).

[7] Nomenclatura estabelecida pelo PRP de responsabilidade da CAPES (2018).

PARTE 2

EDUCAÇÃO INTEGRAL: A DINÂMICA REFLEXIVA

Paulo Freire, o patrono

Defendeu a educação

A formação em movimento

Favorece a transformação

É assim o conhecimento

Impulsiona a libertação



A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE

Dayane Lopes de Medeiros

Maria Aparecida Vieira de Melo

Introdução

A base de uma proposta educativa de educação integral freireana surge da curiosidade e desejo em se ater ao universo vocabular do autor Paulo Freire e relacionar, dialogar com as necessidades humanas e sociais daqueles que compõem a sociedade, a comunidade e o entorno de um ambiente escolar. Perceber os sujeitos em sua amplitude, não apenas na dimensão cognitiva, mas de modo multidimensional. Destacamos a formação do aluno de forma integral, envolvendo os aspectos intelectuais, sociais, culturais, emocionais, de forma abrangente. A humanização da educação é um dos focos do trabalho que aqui se desenha. O educar para os direitos humanos fundamentais.

Pensar a complexidade de uma educação que tenha qualidade em via das essencialidades de seu povo. O povo brasileiro é o maior público de nosso escrito pois é a realidade que conhecemos e em base dela e das reflexões teóricas que serão postas, que escrevemos, analisamos e concluiremos neste artigo sobre educação integral e Paulo Freire. Como questionamento nos atemos a pesquisar a partir da pergunta: como a Educação Integral é tratada por Paulo Freire? Para responder a inquietação posta teremos como objetivo geral: analisar o discurso de Paulo Freire sobre a Educação Integral. Seguido dos objetivos específicos: identificar os desdobramentos enunciativos sobre a formação humana na perspectiva da educação integral; mapear algumas obras de Paulo Freire que

tratam sobre a educação integral e descrever processos educativos que permeiam a formação humana por meio da educação integral sob a ótica de Paulo Freire.

O intuito é mapear as categorias analíticas que expliquem como fazer uma educação pública, integral e de qualidade no nosso país. Percorreremos por três tópicos principais organizados em base dos objetivos específicos e almejando responder a pergunta que cerca o desenrolar desta pesquisa de cunho bibliográfico. Buscando, também, compreender a importância de um ensino formativo que nos guie ao encontro dos repertórios de conhecimentos plurais, transformadores, conscientizadores, mobilizadores evitando o pessimismo que surge ao ver a educação escolar compartimentalizada e conteudista.

É preciso acreditar no caminhar da mudança, e por isso, esperamos com Freire (1992) que além de dizer que enquanto prática elucidada “a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica” (Freire, 1992, p. 32). Como professoras pedagogas em constante formação e preocupadas com a sistemática de ensino, fazemos uma leitura das obras de Paulo Freire (1967, 1979, 1986, 1987, 1989, 1992, 1997, 2000, 2001, 2003, 2011) na expectativa de encontrar a luz, o despertar esperançoso para um atuar prático, integral e fazedor da arte de uma vida criativa.

Constituindo-se como pesquisa bibliográfica com reflexão, fazemos a separação de citações que conversem com o descrever das ideias do texto em molde qualitativo de pesquisa, apresentando interpretações e acionando reflexões e concepções teóricas freireanas. Através de uma ação analítica categorial que funciona pelo desmembramento do texto em unidades (decomposição),

respaldadas pelo olhar do pesquisador e sua sistemática escolhida pela significação e sentido.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2007, p. 24), “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, buscando compreender e interpretar a realidade a partir dos fenômenos que envolvem o fazer social humano. A nossa análise será através da técnica Análise de Conteúdo de Bardin (2010), visando uma investigação significativa, estratégica e pontual.

A Análise de Conteúdo (Bardin, 2010), analisa profundamente a subjetividade e reconhece a não neutralidade entre o pesquisador, o objeto de pesquisa e o contexto. Garantindo, assim, o rigor científico necessário para um estudo sério e que busque relevância no contexto social em que será inserido. Bardin (2010), organiza e divide a análise em cinco etapas: a pré-análise; a análise do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Toda reflexão que se pretende fazer, adentra em um caminhar pelo território educativo brasileiro de educação integral, permitindo acessar a concepção freireana e o pensamento dialógico, político, social e afetivo. Demarcando-nos como atores de uma esperança crítica e transformadora. Não de modo ingênuo de pensar, mas articulando uma prática pedagógica possível de ser realizada. Tentaremos compreender como fazer a educação humanizadora e esperançante e criar um agir pedagógico ideal e flexível.

Em nossos resultados e conclusão procuraremos a caracterização da pedagogia de Freire, pedagogia popular e problematizadora. Como afirmam

Horton e Freire (2003) acerca do processo identitário, autônomo, protagonista, criativo e gerador de bons frutos futuros:

Quanto mais as pessoas participarem do processo de sua própria educação, maior será sua participação no processo de definir que tipo de produção produzir, e para que e por que, e maior será também sua participação no seu próprio desenvolvimento. Quanto mais as pessoas se tornarem elas mesmas, melhor será a democracia. Quanto menos perguntarmos às pessoas o que desejam e a respeito de suas expectativas, menor será a democracia (Horton e Freire, 2003, p. 149).

Nessa perspectiva, democracia refere-se ao educar para a colaboração, a valorização de pertencimento a algo, a algum lugar. A nossa luta é para um melhor agir profissional, e em conversa direta com Freire em suas obras mais fácil será apreender o saber prático em sala de aula e outros ambientes de ensino com fortalecimento na participação dos envolvidos.

Pois estamos hoje, ainda, em base de currículos e documentos que visam um ensino escolar nacional unificador. Mas, unificador no sentido negativo, de não perceber e valorizar as próprias diferenças. Acreditamos que Freire vai ajudar a encontrar como identificar o valor de si e do outro na atividade em aula, visando a autonomia e o estímulo à liberdade e à criação. Paulo Freire defende com veemência:

A educação problematizadora está fundamentada na criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras (Freire, 1979, p. 81).

A ideia é incorporar uma nova configuração, pequenas engrenagens sociais garantidoras de acesso à escola e ao conhecimento. Perspectivas integrativas de formação, esforço e dedicação, a práxis em essência da educação de possibilidades. Uma vida voltada para a educação é um educar voltado para a vida, afinal isso é humanização. A solidariedade como essência e a conscientização como parte do processo.

Formação Humana na Perspectiva da Educação Integral

No Brasil, a história da educação integral remonta ao início do século XX, mais especificamente, no ano 10, quando surgiram movimentos que pregavam a necessidade de uma educação que contemplasse não só o ensino formal, mas também a formação integral do indivíduo incluindo aspectos físicos emocionais e sociais.

Neste período a educação em âmbito integral vinha se materializando na Europa, e de acordo com Coelho (2009) foi no século XVIII, durante a Revolução Francesa, que a classe Burguesa passou a ter uma ascensão nesse viés educativo, ao ser disseminada a ideia de que uma educação de qualidade deveria atingir a todos, como um direito que a muitos pertencia. Porém, a ideia foi seguindo em passos lentos em nosso país.

Essa educação integral se concretiza aqui no Brasil, a partir de Anísio Teireira³, com a implantação da Escola Carneiro Ribeiro, a primeira escola-parque construída, escola de educação integral que funcionava, inicialmente, no Distrito Federal e idealizava atingir os mais pobres, contudo, era restritiva as classes de maior acesso, as tais (com economia bem estruturada) devido ao processo em que estava mergulhado o país.

Neste mesmo período, surge a Universidade de Brasília-UnB, onde ofertava em seu funcionamento o ensino integral idealizado por Darcy Ribeiro no ano 1960, em via de sua atuação como vice-governador do Estado do Rio de Janeiro (1983- 1987). Ele também construiu os CIEPS, Centros Integrados de Educação Pública, com intenção de ser acessível a todos. Os educadores, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, utilizaram-se de suas funções públicas para provocar a mudança

inicial no sistema educacional brasileiro pois acreditavam em uma educação escolar organizada e acessível com benefícios para a população.

A luta pela educação integral, nas décadas de 20-30, aqui em nosso país visava o desenvolvimento da classe operária e mais oportunidades de uma educação que chegasse à população que não tinha acesso, valorizando o saber formal como uma ação que coadunasse com uma melhor instrumentalização para o trabalho.

A educação integral, no cenário educacional brasileiro, começou a ter destaque e efetivação mais ampla a partir da década de 2000, com um programa de governo que tinha como objetivo a ampliação da jornada escolar na rede pública de ensino com oferecimento de atividades complementares, mais especificamente envolvendo as temáticas culturais e de entretenimento. Como explica Frutuoso (*et al*, 2016, p. 04):

O movimento da educação integral no Brasil, numa objetivação de expansão, vai se difundir com a implantação do Programa Mais Educação no ano de 2007, cuja proposta surge a partir das demais experiências existentes no Brasil. Porém, seu caráter expansivo toma dimensões que outros projetos não tomaram, estendendo o tempo de permanência do aluno na escola; no entanto, não garantindo esse tempo com trabalho educativo e sim com desenvolvimento de atividades.

O Programa Mais Educação está respaldado legalmente pela Constituição Federal de 1988, pela LDB n. 9.394/96, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, e pelo Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172 (Diretrizes do Ensino Fundamental). O programa proporcionou abrangência de atividades realizadas no setor educacional em todo o país começando pelas capitais e atingindo as áreas (regiões) com maior vulnerabilidade social, setores prioritários, escassos de ação socioeducativa e escolas com baixo IDEB.

Desde a movimentação de implantação do Programa Mais Educação pelo Brasil, a educação integral vem ganhando destaque e diferentes iniciativas públicas e privadas em busca de possibilitar oportunidades de aprendizagem e formação para uma educação diferenciada. Essa formação educacional diferenciada constitui-se em organização de práticas pedagógicas mais humanizadoras que contemplem a singularidade de cada estudante em base de um currículo mais direcionado para o percurso formativo plural e dialógico. O pensar e fazer uma educação de qualidade no país:

“o caminho não pode se reduzir a construir mais escolas, com mais espaço, mais salas, salinhas, salões, puxadinhos, puxadões ou apenas ampliação da jornada escolar. Os princípios e fundamentos da educação integral pedem-nos qualidade e não só quantidade” (Brasil, 2012, p. 12).

Em via deste trecho, podemos seguir para uma breve definição do que seria essa educação integral e ninguém melhor para contribuir com este diálogo, que a professora, referência da Educação Integral no Brasil, Jaqueline Moll (2013). Em suas palavras ela define a Educação Integral, como:

Estamos falando de uma mudança de paradigma, de uma nova forma de pensar nossas relações sociais, pressupondo horizontalidade nos processos educativos, valorização dos saberes comunitários no currículo e uma efetiva ação intersetorial para garantir os direitos sociais dos indivíduos (Moll apud Dietrich, 2013).

Moll (2013), abarca a categoria educação com uma nova substancialidade, ao trazer um modelo de sociedade ou um projeto de sociedade como pauta dessa educação integral, que tem como uma de suas bases a intersetorialidade que encadeia uma visão panorâmica das diversas realidades territoriais em contextos específicos de vivência dos estudantes e de outros envolvidos na educação.

É importante perceber que uma educação integral somente acontece com a garantia dos direitos de todos: estudantes, professores, equipe escolar, comunidade, sociedade em geral. Pois é um compêndio de complexidade, em que sozinho não se faz educação. E pensar que os direitos humanos exigem uma escavação na categoria a partir das garantias em leis que regem a vida dos sujeitos. Voltamos para educação de qualidade:

A concepção de educação integral pensa o sujeito nas suas múltiplas dimensões e defende o preparo para uma vida cidadã, tendo o desenvolvimento do conhecimento científico como um dos pilares do processo de formação plena dos indivíduos, nas quais os espaços na cidade oferecem intencionalidades, experiências contínuas e significativas em todas as esferas da vida (Araújo, et al, 2022, p. 428).

Logo, uma educação de qualidade, uma educação visando a integralidade do sujeito em todas as suas dimensões, parte do pressuposto da valorização do ensino e da valorização da ciência. O educador enquanto pesquisador, ativo politicamente, responsivo em suas funções profissionais e consciente de seu papel protagonista de mudanças. Mas, falar sobre consciência para ação envolve a educação e o ensinar voltados para o desenvolvimento da criticidade. O aluno de hoje é o professor de amanhã, e não somente, mas, o representante de nossas esferas sociais adiante.

Paulo Freire, adentra no diálogo com a educação integral partindo de suas experiências como educador no Brasil e no exterior e indo de encontro aos seus diversos escritos que focam em uma prática educacional democrática e dialógica em que se estabelece uma relação recíproca entre o educador e o educando, assim

como outras pessoas de seu entorno, sendo todos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Freire (2001) ao dialogar sobre democracia entra na categoria “sonho”. E como atuar em sistemática educativa sem um sonhar, sem um fazer transformador que potencialize a vivência em sua plenitude, envolvimento, interrelação, beneficência humana social:

Um desses sonhos para que lutar, sonho possível, mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem, é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa (Freire, 2001, p. 25).

Ou seja, uma criticidade, consciência, percepção aguçada de poder, encontro com a significação própria, com a classe econômica e suas necessidades mais urgentes. O sonhar para o autor é o entender que é possível fazer, ter autonomia, executar a capacidade individual e intrínseca criativa de cada um. A formação humana na perspectiva da educação integral, de acordo com Freire (2011) nos encaminha a inteireza das dimensões:

Quer dizer, nós somos sócio-históricos, ou seres histórico-sociais e culturais, e que, por isso mesmo, o nosso aprendizado se dá na prática geral da qual fizemos parte, na prática social. Só que nós, você e eu, reconhecemos que não é possível afogar, fazer desaparecer a dimensão individual de cada sujeito histórico que se experimenta socialmente. (Freire, 2011, p. 24)

A individualidade é um importante aspecto a ser levado em conta quando o objetivo é o aprimoramento do “ser mais” do sujeito, pois uma vida sem sua

espontaneidade, sem atingir suas necessidades básicas, seus anseios, nossos anseios, não pode ser garantidora de felicidade. E onde a felicidade entra nessa história toda? Ela é o cerne de cada existência, um requerer natural. O surgir do se perceber enquanto sujeito de direito e não dependente do sistema, guia para o planejando de uma vida responsável, considerando todas as dimensões humanas, de formação do indivíduo e de promoção de uma sociedade mais justa e equilibrada. A educação prepara para este ideal humanizador e esperançante.

Paulo Freire e a Educação Integral: um pensar reflexivo

Que escola nós queremos? Com essa indagação começamos a discorrer sobre Paulo Freire e suas ideias para uma educação de qualidade. Escola e educação são categorias diferentes que unidas formam a sistematização capaz de moldar e ser moldada pelos seres humanos. A busca por uma educação escolar valorativa da formação cidadã baseada na autonomia, é uma das ideias que permeia a educação para a integralidade dos sujeitos. Essa educação segue o querer e o gostar dos envolvidos, assim como, o atendimento às suas necessidades.

O teórico, pedagogo e filósofo Paulo Freire é um ícone na educação brasileira, principalmente, a educação popular, baseada no contexto de vida do aluno. Em vida, se dedicou a estudar e atuar nas bases de ensino e criou um método de alfabetização para adultos, que diante de seu objetivo e a realidade de seu tempo, provocou uma mudança na educação nunca vista, pois o método abarcava exatamente o que era preciso para os envolvidos no processo.

Hoje, seu nome, é fonte de estudos por curiosos e especialistas da educação e é reconhecido mundialmente, pela potência de seu saber. Freire acreditava na

integração do conhecimento à prática pedagógica, em suas diferentes correntes e em seus territórios e contextos diversos. O ensino e a aprendizagem, em sua opinião, existiam em complemento mútuo, indo contra a crença de um saber mais, pois, a relação dialógica entre os indivíduos garante o compartilhamento de experiências, a troca de saberes e a imersão do conhecimento.

Em “professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, ele diz:

[...] minha intenção neste texto é mostrar que a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. **Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo.** É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica (Freire, 1997, p. 8). (Grifo nosso)

Aqui, Freire destaca a seriedade do profissional de educação e pode-se fazer saliência ao aspecto da integralidade que existe no educar/educador, mediante as categorias “**Exigente de seriedade**”, “**de preparo científico**”, “**de preparo físico**”, “**emocional**”, “**afetivo**”. O trabalho dos professores exige destes, o envolvimento com suas próprias dimensões, sendo assim, a formação de professores precisa estar pautada neste atuar em dimensões, abarcando o desenvolvimento do profissional em sua totalidade.

Ele também cita a categoria “**querer bem**” como requisito para um trabalho bem-feito, benquisto, prazeroso e gerador dos melhores resultados possíveis. Pois oferecemos aquilo que temos dentro de nós. Trabalhar sem vontade implica em resultados na mesma direção. Mas, não devemos esquecer que muita coisa está em jogo neste trabalho prazeroso ou não. A começar pelas

políticas voltadas para a profissão docente. Ainda nesta página 8 do livro “Professora Sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar”, o autor dá seguimento:

“É impossível ensinar sem essa **coragem de querer bem**, sem a **valentia** dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de **amar**. Daí que se diga no terceiro bloco do enunciado: Cartas a quem **ousa** ensinar. É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em **amor** sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, **conhecemos com o nosso corpo inteiro**. Com os sentimentos, com as **emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica [...]**” (Freire, 1997, p. 8). (Grifo nosso)

Neste trecho da obra aqui analisada, Freire (1997), cita várias categorias que definem o ensinar em sua integridade. As categorias “**coragem**”, “**querer bem**”, “**valentia**”, “**capacidade forjada**”, “**amar**” e “**ousar**”, remetem a decisão da pessoa em atuar profissionalmente como educador em sua responsabilidade de ensinar para o “crescer” em diversos âmbitos de seus alunos. Provocar a aprendizagem protagonizadora. Um ensinar que somente é possível se houver o sentimento positivo pelo desejar o melhor para o outro e para si. Uma tarefa que deixa de lado o egoísmo e evidencia a solidariedade.

Mas, não qualquer solidariedade, aquela que visa o alavancar dos indivíduos, o impulsionar do “**ser mais**”, na qual se pode perceber como atuantes (tanto o aprendiz, como o ensinante), pois é nesse movimento que a humildade se atenua e o conhecimento emerge. Ou seja, a capacidade forjada pelo amor que se enlaça no fazer humanizador. Pois, para Freire, (1997), “**conhecemos com o nosso**

corpo inteiro". Todas as dimensões de um aprender precisam estar pautadas na metodologia usada para ensinar. Sendo importante perceber que para entender o todo se faz essencial analisar cada parte envolvida, não separando, mas, inteirando-se de suas especificidades, necessidades, desejos, e agregando ideias para um fazer coletivo, colaborativo, coordenado em conjunto, sem hierarquias.

É uma tarefa de **"super-herói"**, sendo o super-herói cada um que tenha coragem de fazer, fazer sem saber, ou fazer sabendo, fazer para entender e corrigir o que não seguir o curso com melhores resultados. Pois, como saber tudo? A ousadia é também o desatinar a esperar, sendo criativo e tomando as iniciativas basilares. É uma maneira de buscar atingir as **"emoções"**, **"com os desejos"**, **"com os medos"**, **"com as dúvidas"**, **"com a paixão"**. Tudo abrangido pelo educar na escola que se relaciona com o educar em casa (família), com o educar na sociedade e com o educar na vida.

A educação e a **"razão crítica"** é a essência de todo esse modo de pensar uma sistemática de ensino mais humana, mais real, mais significativa, mais próxima das pessoas e em parceria. A construção diária, o desfazer para refazer em constante ação e reação, refletindo o entrever com a flexibilidade para uma possível obtenção dos melhores resultados.

Uma proposta de projeto de sociedade, com a articulação de uma escola complexa, completa em sua incompletude, mesmo não tendo um fim, no caminho da ação cabe a ela assegurar que a civilização "feita pelo homem não o venha esmagar e destruir" (Teixeira, 1997, p. 85). Uma educação possível, mas, pela sua complexidade exige tempo, diálogos, maturação dos ideários, experimentação. A

educação integral tem um longo caminho a percorrer seguindo do domínio da leitura, da escrita e dos cálculos, assim como os outros tipos de epistemologias postas em conteúdo ensinático, para uma imersão nos aspectos fundamentais da civilização.

De acordo com Freire (1992), é de suma proeminência, uma base social fortalecida em princípios como igualdade e liberdade perpassando o campo educativo e sua estrutura. Uma educação para os direitos humanos em nosso país. Para o pensar crítico. Que seja contrária aos sistemas hegemônicos atuais que responsabilizam uma parte da população pelo próprio fracasso, enaltecendo, de modo falso e perverso suas regalias como meritocráticas. Ideologias que regem a educação escolar até os dias de hoje:

Ideologias de acordo com a qual a **responsabilidade** dos **fracassos** e **insucessos** que elas mesmas criam pertence aos fracassados enquanto indivíduos e não às **estruturas** ou à maneira como funcionam essas sociedades. Se os **garotos negros** não aprendem bem o inglês a culpa é deles, de **sua incompetência ‘genética’** e não da **discriminação** a que são submetidos, **da raça e de classe**, e não do **elitismo autoritário** com que se pretende impor o **‘padrão culto’** [...] É o mesmo que acontece no Brasil, os meninos e meninas dos morros e córregos **não aprendem** porque são, de “nascença”, **incompetentes** (Freire, 1992, p. 80). (Grifo nosso)

Assim como vemos as qualidades do processo educativo, perceber suas falhas e trabalhar em cima delas é uma forma de atingir a integralidade do aprendizado. Paulo Freire escreveu sobre pontos que são valorosos para o refletir sobre a mudança do sistema de ensino que abarque as dimensões dos envolvidos, sua realidade e contribua, de fato, com um outro projeto de sociedade, partindo da utopia para o real.

Na citação acima destacamos palavras que dialogam com a educação integral e com o que devemos evitar em busca dessa educação: **“responsabilidade”, “fracassos”, “insucessos”, “fracassados”, “estruturas”**. O sistema capitalista brasileiro ensina em base de uma ideia de meritocracia em que consegue ascensão econômica aqueles que se esforçam, contudo, não é levado em consideração os aspectos históricos que apregoam um único modo de viver em estado de escravidão.

Escravidão aqui nos motes de dependência e de difícil desvencilhamento de uma zona em que somos postos, ou são postos aqueles que estão as margens da sociedade. Logo, a educação para a melhoria de vida dos indivíduos é aquela que vai contra o que está posto e busca mudanças. Os termos **“garotos negros”, “sua incompetência”, “genética”, “discriminação”, “raça”, “classe”, “elitismo autoritário”, “padrão culto”, “não aprendem”, “nascença” e “incompetentes”** remetem à discriminação a qual estamos mergulhados através de um ensino conteudista subserviente à lógica de mercado.

O rompimento com esse sistema deve estar entre uma das preocupações de organização de outro tipo de escola, mas, com a valorização do sistema democrático e assumindo total responsabilidade pelas atitudes revolucionárias. A humanização através do enfrentamento ao racismo desenfreado é um grande desafio para as pessoas, contudo, um movimento essencial de conscientização e dignificação do vivente em seu cotidiano.

Ensinar é compreender a importância do conhecimento aplicado em favor da sociedade, é um ato que merece atenção e entendimento, percepção e

enfrentamento as dificuldades. Para Freire (2003), é uma luta em base de utopia visando concretude através da iniciativa, afinal viver é querer mais, é querer ser feliz e conquistar sonhos por meio da escolha ativa:

(...) não há **prática educativa** que não se direcione para um certo **objetivo**, que não envolva um certo **sonho**, uma certa **utopia**. A diretividade da prática educativa explica sua **politicidade** (...) a impossibilidade de ser um **que fazer** ‘assexuado’ ou **neutro**” (Freire, 2003, p.118). (Grifo nosso)

A impossibilidade ainda de poder ser a **educação neutra** coloca ao **educador** ou **educadora**, permita-se-me a repetição, a imperiosa necessidade de optar, quer dizer, de decidir, de romper, de escolher. Mas, lhe coloca também a necessidade da coerência com a opção que fez (Freire, 2001, p.39). (Grifo nosso)

O autor traz palavras que destacadas direcionam a um refletir sobre a escolha, a decisão, a não neutralidade e a ação administrativa de nosso viver. As categorias “**prática educativa**”, “**objetivo**”, “**sonho**”, “**utopia**”, “**politicidade**”, “**que fazer**” e “**neutro**”, seguem no viés da conscientização de participação política no nosso processo de transformação. O professor enquanto agente de mudança tem sua posição e precisa lutar por ela, assim como, ensinar com base em seus ideais, para uma efetivação da mudança que se deseja e por não conseguir separar o que (ele) é do que (ele) faz parte.

O discente, por outro lado para ter seus direitos garantidos, tem direito a pergunta, a ser ouvido e a ouvir sobre as instabilidades da sociedade e assumir-se enquanto protagonista da sistemática de seu entorno. Como nas categorias “**educação neutra**”, “**educador**”, “**educadora**”, “**optar**”, “**decidir**”, “**romper**”, “**escolher**” e “**coerência**”, denotamos a existência do poder de sujeito ativo. A

coerência prevista no professor progressista, crítico, esperançante, realizador de seu fazer cognoscitivo fundamental. Como ressalta Freire, 1979:

O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo (Freire, 1979, p. 16).

A conversa se encaminha para uma conclusão, quando entendemos que cultura é viver e viver é cultura. O educar que atinja a todas as dimensões dos sujeitos, sejam eles ensinantes, ensinados, ensinantes e ensinados ao mesmo tempo, todos os que, de algum modo, participam da ensinagem e são afetados por ela. Para Paulo Freire, a educação existe em base da cultura que perpetua a vida das pessoas, e tudo leva para uma consideração total e completa do indivíduo e de sua história.

Educar, integralmente, consiste em formação crítica e consciente de seres humanos com a cidadania ativa, os direitos em fase de concretização e o fomento a um viver coletivo, contributivo, colaborativo e comunitário. O papel adequado da escola é guiar, motivador e mediar transformações totalmente possíveis. Uma atividade dialógica social e moralmente compromissada com o “que fazer” humano potente.

A Integralidade dos Processos Educativos Humanizados na Óptica de Freire

Humanização é uma palavra que denota a função do processo educativo. A educação existe por meio do homem e através dela novos caminhos para a vida em sociedade tendo o ser humano como sujeito principal. Trabalhar

pedagogicamente é atuar para o processo de humanização, que remete as trocas de saberes e construções de outras possibilidades de vivências, de teorias, de experimentos e conquistas.

O foco neste trabalho é a humanização no processo educativo em base das ideias de Paulo Freire, adentrando na ótica de uma educação que abarque a integralidade em sua significação mais íngreme. No Dicionário Paulo Freire, organizado por Streck, Redin e Zitkoski (2010), encontramos muitos dizeres sobre a humanização como a ideia de “reconstrução social, estruturada ao longo de todo o legado deixado por Paulo Freire, tanto através da sua vida como da sua obra” (Kimieciki, apud Zitkoski, 2010, p. 208).

O ensinar para a formação humana como orientação para um polimento espiritual, social, relacional, prático, ou seja, “a vocação para a humanização, segundo a pedagogia freiriana, é uma marca da natureza humana que se expressa na própria busca do ser mais” (Zitkoski, 2010, p. 210), essa é uma definição da integração do indivíduo consigo mesmo, com seu entorno e com as reflexões que este faz ao longo da vida proporcionando a organização de sua trajetória.

Mas, como planejar práticas pedagógicas sem focar nos direitos humanos fundamentais, inalienáveis, indivisíveis, fundamentais? Como compreender e viver a humanização, sem aprender sobre seus direitos e deveres? Não como uma lista de supermercado onde marcamos “um cezinho” para o que concluímos, mas, como um valorizar, de fato, o meu viver de qualidade e o viver de qualidade do outro.

É muito fácil querer meus direitos e não querer o direito de outra pessoa. Não importa o motivo, estar no mundo em sociedade e com vida é ter direito a tudo, a cada pontinho que leva a realização e a continuação do viver. Um direito, mesmo que garantido em lei que proporciona mortes em massa (genocídio) ou mortes de classes (pessoas separadas pela sua condição econômica) tem outro nome: necropolítica. Não querendo adentrar neste conceito, pois nem cabe neste trabalho, mas, apenas enfatizando que a ideia de desrespeito e desvalorização do outro se concretiza nas políticas públicas de garantias de direitos.

E a educação onde entra? E as práticas pedagógicas? Justamente no ponto em que práticas pedagógicas humanizadoras somente são pensadas com base nos direitos humanos fundamentais garantidos e postos em prática diariamente no meio social. Para Freire (1989), antes de aprender a leitura das palavras, os seres humanos já fazem a leitura do mundo, de modo que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1989, p. 09).

Essa leitura de mundo precisa aparecer na prática pedagógica do professor. Pois a leitura da palavra sem a leitura do mundo é vazia. Logo, não garante direitos. O entendimento de sujeito ativo parte da autonomia que lhe é dada. Por isso, a prática do professor deve guiar o estudante para se reconhecer como parte de seu entorno e com isso, responsável por ele. Ensinar desde o cuidado com o ambiente até o ato de exercício de sua cidadania nos âmbitos políticos institucionais.

Processos educativos, que em sua metodologia permitam uma nova leitura do mundo, sob outro prisma, através da ação problematizadora e da incitação à

criticidade puxando para o desenrolar de aspectos integrais no desenvolvimento dos discentes. Deste modo, o profissional da educação consegue articular o dispositivo da responsabilidade que existe em cada um de nós na organização, planejamento e ação de nosso viver comunitário, social, relacional, humano.

Percebendo enquanto protagonistas podemos realmente agir de modo certo no cotidiano concretizando os sonhos mais loucos, aqueles que parecem impossíveis. Ou seja, o reconhecimento do potencial em luta por conquista de direitos, dos mais básicos aos mais utópicos. Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto escreveram um projeto⁴ aspirando uma educação libertadora, querendo uma nação próspera, na época em que o país transitava para a segunda metade do século XX:

O que teríamos de fazer, uma sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição, meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. [...] Estávamos, assim, tentando uma educação que nos parecia a de que precisávamos. Identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito (Freire, 1967, p. e 113

Uma maneira de pensar a educação construída com os sujeitos partícipes do processo e do viver, de acordo com a realidade destes sujeitos, para a melhoria de suas condições cotidianas e abrangendo todas as dimensões do ser, do ter e do poder que envolve o fazer social. A prática educativa neste mote, visa a instrumentalização do povo com saber crítico que capacite o rompimento com a ingenuidade de subalternidade.

É essencial educar para evidenciar o poder de articulação, de ação política de transformação a partir de suas próprias experiências de vida. Uma práxis educativa humanizadora e integral não pode fugir do ato político que por ser ativo é dialeticamente educativo. Paulo Freire destaca que a educação não pode ser vista apenas por sua condição representativa das ideias dominantes, porque ela não se esgota nisso, pois tem o potencial também de negação das ideologias a partir do seu confronto com a realidade.

Quando a educação não conecta o sujeito e o mundo, pode ocorrer uma passividade do sujeito, no sentido de se conformar com a realidade que está posta. A ideologia está tão intrinsecamente conectada ao sujeito, que este se nega, muitas vezes, a reconhecer as relações desiguais na sociedade e o quanto sofre submissão, sobretudo no ambiente de trabalho. Logo, não consegue enxergar sua condição de oprimido e nem a de seus colegas.

Para Freire (1996, p. 124), “a raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente”. O professor mais uma vez, em sua prática pedagógica ensinática tem a função de realizar ações para este fim de conscientização, começando pela própria conscientização de sua posição no local em que vive e atua. Exige muito esforço e vontade, contudo, os resultados englobam toda uma população e a si mesmo.

Isso é uma prática educativa integral: “assumir realmente a politicidade da educação” (Freire, 2001, p. 46). Assim como o processo de problematização do ensinar e do que é ensinado, o ato de ouvir o aluno e construir a prática

juntamente com ele (ou melhor, eles) favorecendo ao discente assumir o seu papel de aprendiz ativo.

A visão ingênua que se tinha até então é superada por uma concepção crítica do conhecimento. A problematização é um momento pedagógico no qual a práxis, atividade socialmente dirigida a um objetivo de forma consciente, permite uma ampliação do olhar sobre a realidade e convida para uma ação-reflexão-ação, de modo que este conhecimento parta do mundo prático, perpassa o campo das discussões teóricas e se reflita em ações interventivas no mundo. Como enfatiza Freire:

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela (Freire, 1987, p. 25).

Mas, e o professor nesse movimento todo? Sua formação, suas vontades, seus anseios, a qualidade de vida deste profissional, as condições de trabalho. A integralidade na educação envolve tudo, e compartimentalizando para entender, envolve a formação do professor, sua formação humana e profissional. Por isso, a busca por políticas de formação em educação integral, para a obtenção dos resultados esperados:

O trabalho que transforma nem sempre dignifica os homens e as mulheres. Só o trabalho livre nos dá valor. Só o trabalho com o qual estamos contribuindo para a criação de uma sociedade justa, sem exploradores nem explorados, nos dignifica (Freire, 1989, p. 37).

Pois não existe educação dos alunos somente, a educação é de todos, por todos e para todos, a integralidade consiste nesse olhar, de transdisciplinaridade entre os sujeitos, seus processos, suas experiências, suas crenças, seus sonhos, os

conteúdos envolvidos, o currículo que perpassa a organização sistemática desses conteúdos. Isso é liberdade. É direito. Direito de trabalho digno e dignificante que contribua com uma sociedade sem discriminação, com condições igualitárias e equitativas de seu viver itinerante.

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu caminho que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao caminho que estão fazendo e que assim os refaz também (Freire, 1992, p. 97).

E que prática queremos realizar? Ações de projetos com inserção de foco conjunto com a formação de professores. Ou seja, práticas para os discentes e para os docentes na grade curricular e no tempo de ensino integral. É uma ideia que propomos para o desenvolvimento encadeado de uma ação educativa integradora que tenta atingir os envolvidos diretamente no cotidiano escolar.

A capacitação dos professores sendo pensada e organizada pela própria equipe da escola a começar pela gestão, mas, envolvendo o corpo docente e os outros profissionais da instituição. Pois ao pensar esse sistema formativo fortalecemos a ideia de ensino de qualidade, buscando melhoramento, análises e mudanças em base dos resultados que forem sendo obtidos.

Para os alunos, as atividades precisam partir de sua realidade e os conteúdos organizados e planejados metodologicamente junto com os estudantes. Ouvir as ideias do aluno e realmente acatar suas sugestões, deste modo, consegue-se criar um ensino mais atencioso. Pois para que as aulas sejam

convidativas e prazerosas devem contar com a criatividade dos participantes desta. Imagina como ficaria mais leve todo esse fazer educativo?

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. 'Seu' mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo" (Freire, 1992, p.86).

Freire (1992), enfatiza a importância da cultura e do saber dos educandos. Esse saber não significa apenas que eles sabem algo, mas, que eles podem contribuir com o ensino, com a ação prática do professor. O mundo de cada indivíduo é o mundo todo, de todos, mesmo com as diversidades e particularidades. A mudança imaginária em cada sonho se transforma em concretude no viver coletivo.

Uma escola integral oferece mais atividades lúdicas, porém, pode-se utilizar de qualquer ação mais tradicional, que também tem seu valor e é dotada de saberes experienciados e aprendidos em longa vida. Atividades como aulas de música, teatro, balé, judô, capoeira, dança e tantas outras que envolve arte, chamam a atenção dos alunos e desenvolvem suas habilidades. A luta por uma educação pública que ofereça todas essas esferas do ensino é urgente, é humana e é profissional.

Isso é percepção crítica da realidade e ao assumir-se como sujeito ativo, tarefa advinda do educar na escola, como escreve Freire (1967), em suas reflexões sobre a problemática, a condição, a instrumentalização e a politização dos seres humanos:

(...) à medida em que um método ativo ajude o homem a se conscientizar em torno de sua problemática, em torno de sua condição de pessoa, por isso de sujeito, se instrumentalizará para as suas opções. Aí, então, ele mesmo se politizará (Freire, 1967, p. 119).

Fazendo-se como um ser completo, inteiro, integral, que aprende para pôr em prática e na prática reaprende, desaprende também, para aprender tudo de novo e seguir o melhor curso em via de seus objetivos individuais e coletivos, colaborando e recebendo colaboração. Uma vida em disputa consegue moldar nosso viver para a integridade? De acordo com o que estamos a refletir, é bom pensar sobre nossa atual conjuntura política.

A deixa do parágrafo anterior é puramente reflexiva e não pretendemos responder, mas, pensar, ou deixar para um diálogo coletivo com o leitor desse texto, os leitores, e com nossas versões futuras que retornarão a essas palavras. Voltando para a prática do professor em sala de aula pensamos que uma ideia é o estímulo para o profissional. O acompanhamento humano e psicológico da equipe que trabalha na instituição escolar, uma ajuda ao enfrentamento de sua realidade.

Um professor feliz e bem resolvido é um profissional de qualidade para uma educação de qualidade. Também é importante esse suporte para os estudantes e para as famílias de cada estudante. Ual, é muito complexo escrever, pensar, dialogar sobre educação, e fazer então? E colocar tudo isso em prática? Lembrando que não falamos de qualquer educação, mas, uma educação sistemática escolar e humanizadora. Que reúne todos os elementos de que constituem o ser vivo em espécie humana, todas as dimensões deste ser.

É importante estabelecer ações em sala de aula e nos outros espaços de ensino que moldem a autonomia do educando favorecendo a manifestação de sua

autoestima. Atividades diárias coadunadas com lazer e protagonismo, fazendo-o (o discente) construtor de si mesmo e de sua história, e com papel fundamental no processo da educação criativa. Deste modo, garantimos o futuro:

[...] sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, [a práxis] é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica em criação, a transformação exercida pelos homens a implica. E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções (Freire, 1987, p. 59).

Pois como bem disse Freire (1987), a ação vem da reflexão que provoca uma nova ação e resulta na criação de tudo o que existe e virá a existir. O poder da criatividade transborda por entre um construir ideal e mutável. A autonomia gera poderosos cidadãos construtores de novas escolas, articuladores de outras epistemologias, pensadores de novas ideologias, organizadores de conhecimentos, conteúdos e saberes. É o ensinar não estático.

Para essa educação pensa-se o envolvimento da família dos educandos em palestras, oficinas e outros tipos de convívios sistematizados que possam integrar os familiares em uma pedagogia de projetos, podendo incluir mais ainda a comunidade na elaboração da educação da instituição, um fazer democrático com muitas mãos, muitas mentes, diferentes percepções e olhares, problematizando e incluindo a diversidade em imensidão.

Nunca esgotaremos o tema aqui proposto para diálogo. Há muito o que falar, escrever, rever, reavaliar e corrigir. Nos atemos a alguns pontos que nos vem à mente em base de nossas experiências e estudos e conversando com as obras do

educador Paulo Freire, que muito tem a contribuir com a educação integral. Além do já mencionado, entre as práticas pedagógicas democráticas, sigamos agora para aspectos que envolvam diretamente a gestão escolar e sua iniciativa neste educar para a integralidade, com a integralidade e integrando. Quanto à competência da gestão, Paulo Freire (2000) defende:

1) Ampliar o acesso e a permanência dos setores populares – virtuais únicos usuários da educação pública; 2) democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos, alunos funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família, se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições presentes em todo esforço participativo, porém buscando uma substantividade democrática; 3) incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente; 4) finalmente, o quarto grande objetivo da gestão – não poderia ser de outra maneira – é contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos (Freire, 2000, p. 14-15).

A gestão é iniciativa, é representatividade, é voz mais próxima das instâncias públicas e propícias ao envolvimento mais amplo com todos que rodeiam a escola em funcionamento. Não importa qual a escola, todas partem de uma boa gestão para uma boa ação prática em todos os âmbitos. É óbvio que o foco de um educador democrático, de um amante da educação e estudioso de freire é na educação pública. Pois uma educação particular tem sua origem na ideia de meritocracia e favorecimento às leis capitalistas.

Contudo, toda educação é válida. Educação é educação, e nos atemos em todo o trabalho aqui escrito a escolas de modo geral, mesmo que Paulo Freire, a estrela embaixadora da epistemologia aqui posta, tenha enfoque no popular, nos marginalizados, nos oprimidos, na EJA, no rompimento com a lógica hierarquizante da educação atual. Com isso, não nos abtemos de nosso

posicionamento voltado para a ação humanizadora, a garantia e valorização dos direitos humanos e a perpetuação do respeito à diversidade e à pluralidade dos saberes.

A escola como território educativo formativo em direitos constitutivos de ser melhor, da amorosidade em vigência, amizade, a confiança, a esperança. O reconhecimento de que defender uma educação pública de qualidade é ato de muita coragem. Uma ação requeredora de atitudes de resistência por parte de seus interessados, estando os professores e professoras neste conjunto. Uma educação crítica e humanizadora não vai ser dada, precisamos construí-la juntos, em concordância, especialmente a classe trabalhadora que almeja seu alavancar de direito à vida digna.

Resta claro, então, que as práticas pedagógicas democráticas, voltadas para o diálogo e a educação problematizadora, promovam a universalização do acesso à educação com novas metodologias que sigam o raciocínio dos “Círculos de Cultura”, cujo foco era/é no diálogo aberto, sincero, transparente e em igualdade de valor entre todos que nele estão. O fortalecimento da democracia causando o crescer da humanidade em humanismo, com enfoque na humanização de seu viver:

É ao crescer como totalidade que cada uma de nós e cada um de nós é, que se chama às vezes, em discursos adocicados, “crescimento harmonioso do ser”, sem, porém, a disposição da luta pelo crescimento harmonioso do ser, a que devemos aspirar. Crescer fisicamente, normalmente, com o desenvolvimento orgânico indispensável; crescer emocionalmente equilibrado; crescer intelectualmente através da participação em práticas educativas quantitativa e qualitativamente asseguradas pelo Estado crescer no bom gosto diante do mundo; crescer no respeito mútuo, na superação de todos os obstáculos que profibem

hoje o crescimento integral ele milhões de seres humanos espalhados pelos diferentes mundos em que o mundo se divide, mas, sobretudo, no Terceiro (Freire, 1986, p. 84).

Habituar-mo-nos ao manejo de instrumentos educativos mais aperfeiçoados com enfoque na cultura garantindo segurança da inteligência. Um aprender crítico, questionador para a mudança constante, para a realização fundante da transformação permanente. Educação tornando-se ciência. Buscando descobrir os princípios científicos que fazem a aprendizagem, melhorando o sistema educacional brasileiro, uma efetiva reformulação.

O Papel da Escola é ser o nosso lar de aprendizagens, em que cada um que nele habita, dele participa, nele atua, e dele usufrui, tem uma parcela de responsabilidade na feitoria de sua funcionalidade ideal. O papel da comunidade é cuidar da educação que pra ela retorna em forma de resultados de transformação, de alcance de metas e objetivos, de concretização e execução de planejamento de um projeto de humanidade. Uma educação integral, segundo freire, se faz no tripé família, comunidade, escola, sendo a base o sistema político de poder.

Considerações Esperançantes

Iniciamos a escrita desse trabalho imaginando como seria escrever sobre Paulo Freire na temática da educação integral. Sabendo que a teoria freireana é totalmente voltada para a valorização do sujeito e seu desenvolvimento em totalidade. Mas, refletir em base de citações era algo novo para este diálogo que visava elencar pontualmente a educação integral pautada nas obras de Freire.

Pensamos, organizamos, estruturamos e escrevemos. Uma educação integral que não foge à relação com as atividades na comunidade e/ou em casa do estudante. Que foca na realidade, uma realidade cotidiana dos sujeitos subalternizados. Foi necessário vincular os estudos à vida real tornando o diálogo reflexivo substancial, concreto e contextual.

Primeiro Identificamos os desdobramentos da formação humana na perspectiva da educação integral em que foi possível notar a urgência de um ensinar para a vivência com o mundo, aprendendo a enfrentar os desafios. Acolhendo as diferenças, protegendo a natureza, muito exaurida, acionando a consciência das pessoas sobre sua ação ameaçadora contra a sua própria sobrevivência. As categorias humanidade e cuidado refletem a educação integral dialógica e humanizadora.

O autor em foco tem muitas obras espalhadas pelo mundo e é reconhecido no Brasil como patrono da educação brasileira. Mapeando suas obras, aprendemos que educar diz respeito a um conjunto complexo de definições e não apenas as operações cognitivas. É um processo que humaniza operando de dentro para fora, considerando o aporte biológico e neuronal, acionando a experiência, a cultura, a problemática social e as informações que conversam com o meio ambiente. De modo singular, o sujeito se percebendo em seu espaço e pertencente a um território de crenças, valores, história, cultura.

A análise resulta na definição de que o enunciado é claro e direto: uma educação para além dos saberes. Logo, buscamos a garantia de um ensino de qualidade para todas as meninas e os meninos, sem racismo, sem preconceito, sem

desrespeito, sem desamor. É uma busca por olhar no olho do meu colega e verdadeiramente enxergá-lo em sua essência íntima natural, sua significância, seu potencial transformador.

Paulo freire fala em igualdade no acesso à educação e equidade nas oportunidades de ensino técnico, profissional e superior de qualidade, que atenda aos homens e as mulheres. Por fim, tivemos a alegria e o prazer de descrever alguns processos educativos que permeiam a formação humana na educação integral sob a ótica de Paulo freire possibilitando antenar as competências que envolvem esse processo, um trabalho docente equivalente e uma fase na vida dos estudantes favorecendo a decência e estimulando o empreendedorismo que está implícito no ato criativo e protagonista do ensino.

Eliminando as disparidades de gênero, adentramos na educação para a inclusão e diversidade que permeia a categoria dos indivíduos excluídos e marginalizados pelo sistema econômico vigente no Brasil. Neste mote o ensino escolar pode ofertar condições de igualdade e equidade para as pessoas mais vulneráveis, o acesso aos estudos públicos e de qualidade guiando-os para uma vida mais justa.

Não é tão simples assim enfrentar o sistema econômico ou romper com sua hegemonia, porque primeiro é preciso a conscientização de nosso papel em tudo isso. Qual a minha ação? Qual o meu fazer? Qual fatia do bolo toca para mim? Isso é integralização. Ação colaborativa que advém do pertencimento ao local, o “fazer de”, está inteirado de sua composição. É preciso um processo de decolonização,

então. Mas, então, segue para uma outra conversa, que podemos ter em um próximo escrito.

Fazer a educação acontecer no Brasil exige amorosidade, mas, não qualquer amorosidade, aquela com seriedade em que o preocupar-se com o outro é preocupar-se comigo mesmo, na mesma intensidade e validação, pois o caminhar sozinho não gera resultados. Freire fala sobre generosidade inerente à formação humana, dialógica, ensinática, profissional. Trata-se de estabelecer compromisso com os valores da vida, e saber quais valores são esses. Valores que levam a consciência da problemática do mundo contemporâneo solucionando-as com propostas de paz?

Parece até uma utopia, mas, é também, uma ideia bem posta, bem pensada, bem argumentada. Que surge da ação-reflexão para nova ação. Porém, é um comprometimento que requer múltiplas competências, proatividade na formação interdisciplinar e transdisciplinar, referindo-se às relações mútuas e contínuas. Propomos uma geração de pedagogos, professores, agentes educativos em suas mais diversas nuances de atuação “humanista esperançante”. Propomos criar a “**pedagogia humanista esperançante**” aqui e agora, em nosso local de vivência e enfrentamento às realidades de cada um.

Uma educação que pense o ensino pelo ensino, contendo a alfabetização, a matemática, a leitura e escrita, os outros conteúdos epistemológicos que regem o caminho que percorremos. Uma educação para o desenvolvimento sustentável, com base em estilos de vida sustentáveis, focados nos direitos humanos, na igualdade de gênero, na promoção de uma cultura de paz e não-violência. A

construção da sapiência de uma cidadania global que priorize a diversidade cultural através da força eficaz do estudante na construção de um futuro rico em humildade.

Nada adianta se não pensarmos a mudança. Educar é criar. Educar para a transição de gerações e acompanhamento da atualidade. Para o acolhimento do que é novo e aproveitamento de novos saberes e modos de aprender esses saberes sem nunca descartar o que temos como precedente. Educar é também entender a importância de desfazer o mal feito, de combater o racismo e o preconceito e decolonizar o conhecimento histórico passado nos campos escolares.

Referências

ARAÚJO, C. W. C.; BARCELOS, R. G.; CÉLIA, L. dos S.; MOLL, J. Aspectos da educação integral no Brasil: disputas conceituais, ideológicas e políticas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 421-440, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v12n1a2023-66468. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/66468>. Acesso em: 7 ago. 2023.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edição 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno Territórios Educativos para educação integral**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **História(s) da educação integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

DIETRICH, Julia. **A educação integral não é uma tecnologia social, é uma nova forma de viver a vida**. **Reportagens**, Centro de Referências em Educação Integral, 25 de set. de 2013. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/a-educacao-integral-nao-e-uma-tecnologia-social-e-uma-nova-forma-de-viver-a-vida/> Acesso em: 07 de ago de 2023.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez: 1989.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha prática. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A partir da infância** – diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor (5a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo (1921). **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992, 127p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Editora Olho d'Água, São Paulo, 1997, 84p.
- FRUTUOSO, Claudinei; MACIEL, Antônio Carlos; TEIXEIRA, Eliane de Araújo. **Princípios e Concepções de Educação Integral no Brasil**. X Seminário Nacional do HORTON, M.; FREIRE, P. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação em mudança social. Tradução de Vera Lúcia M. Josceline. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Revista e atualizada. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.
- TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ (Original publicado em 1936).



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOVIMENTO: A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM AÇÃO

*Katiane Pereira Silva Fernandes
Maria Aparecida Vieira de Melo*

Introdução

No que se refere às ações de extensão que são desenvolvidas nas universidades, sabe-se que elas têm por finalidade ampliar a vivência do discente para além dos seus muros, propiciando a aproximação do estudante com a comunidade em que sua instituição se localiza, aprimorando suas habilidades com o contato humano, com a prática e intervenção com vistas à transformação da realidade social em que se está inserido. Em vista disso, esse trabalho tem como objetivo geral explanar acerca da experiência formativa do projeto de extensão “Articulação de ações integradas em educação integral com interface na decolonialidade”, que tem como responsável por essa ação a professora Maria Aparecida Vieira de Melo, estando ele vinculado ao departamento de educação – Ceres da UFRN. Eis um fragmento que explicita a sua finalidade:

O projeto - na sua quarta versão - pretende dar continuidade às ações que ampliam e reforçam as possibilidades da construção de uma política pública de Educação Integral, ao mesmo tempo em que mantém um espaço no âmbito da academia para a discussão, aprofundamento e divulgação de conhecimentos e experiências relacionadas à educação integral, envolvendo licenciandos, professores pesquisadores e educadores em geral. Garante também a continuidade de uma ação que vem sendo desenvolvida desde maio de 2013, quando se iniciaram as articulações entre representantes da UFRN, da Secretaria Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Natal, da UNDIME-RN, além do próprio Ministério de Educação (MEC), para a criação do Comitê Territorial de Educação Integral do RN, visando torná-lo um importante espaço de articulação das instituições parceiras do Programa Mais

Educação (PME), reforçando a pauta da educação integral no interior do estado do Rio Grande do Norte. (MELO, 2022)

Deste modo, descrever o processo formativo do projeto de extensão sobre Educação Integral e explicitar as ações presenciais e remotas vividas durante o desenvolvimento do projeto. Isto posto, o problema de investigação busca explicar a pergunta: como o projeto de extensão fomenta a formação de professores para Educação Integral?

O referencial teórico-metodológico, está fundamentado em autores que são referência sobre a temática da formação de professores para a Educação Integral e a prática decolonial para a educação integral, tais como: Gadotti (2009), Freire (1967) Leclerc e Jaime Giolo (2012), Romanowski e Martins (2010), Leite (2011), Nunes (2007), Larrosa (2002) entre outros. Este trabalho faz parte de um estudo descritivo e exploratório, de abordagem qualitativa, no qual proporciona uma análise teórica sobre a Educação Integral com interface na decolonialidade.

Em um primeiro momento, identificaremos a diferença entre a Educação Integral e educação em tempo integral e em seguida, será explanada a formação de professores para a educação integral, partindo para a discussão acerca da experiência formativa: A práxis. Posteriormente, será discutido a prática pedagógica decolonial para a educação integral. Por fim, nas considerações finais será realizado o fechamento dos argumentos e ideias apresentadas sobre a relevância da monitoria acadêmica no processo de formação de professores, assim como o conhecimento adquirido por meio do contato com estudos acerca da temática da educação integral propiciado pelo projeto de extensão.

Educação Integral e educação em tempo integral

É comum que os conceitos de Educação Integral e educação em tempo integral sejam assimilados como sinônimos. Muitos são os professores, estudantes e o público em geral que desconhecem estas diferenças, mas existe uma grande diferença entre estes termos. Desse modo, torna-se necessário fazermos a distinção destes para ter propriedade das suas aplicações e implicações, eis:

No tocante a Educação Integral, ao realizar um apanhado histórico da temática percebemos que esse não é um tema novo, mas presente desde a antiguidade, pois de acordo com Gadotti: “Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral”. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolve ao longo de toda a vida. Educadores

Europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma Educação Integral ao longo de toda a vida (GADOTTI, 2009, p. 21).

Passado este período, com o advento da revolução industrial, o modelo capitalista de educação visava a formação do homem para o trabalho, com um ensino técnico que objetivava formar mão de obra para a indústria. Portanto, buscando romper com a educação tradicional, surge o movimento de uma educação libertária que buscava a transformação social, em que o homem fosse agente desse processo. Desse modo, de acordo com Barbosa (2018, p.104) está posto que "a educação integral é uma educação que vem para superar o ensino tradicional e bancário”.

Em contrapartida a esta prática, foi necessário defender uma outra, a Educação Integral. É notório o quanto esta luta é atual para a formação dos

indivíduos, tendo em vista que ainda se faz presente na escola a prática de pensar a formação dos estudantes de forma conteudista, em que prioriza-se apenas o intelecto e, conseqüentemente, são ignoradas as singularidades, as vivências e as outras dimensões do ser humano, como a área afetiva, física, cultural, social, emocional, espiritual, dentre outras. Dimensões estas que permeiam a omnilateralidade do ser.

No Brasil, um grande educador que defendeu em seu tempo e que contribuiu para os estudos atuais e de uma escola que proporcione aos estudantes uma formação de forma integral é o brasileiro Paulo Freire. Entre vários livros escritos, está a obra “ Educação como prática de liberdade” (1967), um livro muito importante que para Oliveira, Zanella e Oliveira (2021) “O livro Educação como prática de liberdade de Paulo Freire, vem detalhar seu trabalho realizado com Adultos em seu método de ensino e alfabetização entre 1962 e 1964, no nordeste brasileiro, antes do Golpe de 64.” (p.1569, 2021).

Por ser escrito após a queda do governo Goulart, em que o Brasil enfrentava um momento de ditadura e muito retrocesso na educação, havia uma luta constante de Paulo Freire em mobilizar os educadores em prol de uma educação que transformasse os estudantes e lhes desse autonomia. Em razão disso, sua teoria se faz necessária nos dias atuais, porque ainda perdura um ensino que não oferece aos estudantes condições de desenvolvimento integral, e de acordo com Paulo Freire:

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica que tanto a visão de si mesmo como a do mundo

não podem absolutizar-se, fazendo sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre o que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser “situado e datado”. Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua “destemporalização”. Na sua acomodação. No seu ajustamento (FREIRE 1967, p. 42).

Baseado nessas discussões, é notório que o conceito de Educação Integral é referente a formação dos sujeitos para serem ativos na sociedade, capazes de pensar criticamente e que desenvolvam suas habilidades em todas as dimensões, rompendo assim com a ideia de um ser passivo e moldado para suprir as necessidades do sistema.

Considerando isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que serve como base obrigatória para elaboração dos currículos das escolas brasileiras, também foca na importância de uma educação que promova o desenvolvimento integral do aluno, ao concluir que:

[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

Perante o exposto, vemos que o termo Educação Integral remete ao desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões e a escola contemporânea precisa estar a cada dia comprometida com esse modelo de

educação, já a educação em tempo integral é conceituada na ampliação do tempo do aluno na escola, de acordo com Jaime Giolo:

No Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudavam a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes internatos; o mesmo pode-se dos grandes colégios da República, dirigidos por ordem religiosa ou empresários laicos (JAIME GIOLO, 2012, p. 94).

Desse modo, a classe dominante recebia um tipo de educação diferenciada, pois esses além de receberem formação para os cursos da época, que geralmente era Direito, praticavam aulas de violino, piano, balé e outros no contraturno, enquanto que os filhos dos trabalhadores recebiam um ensino tecnicista, ajudavam seus pais depois das aulas no trabalho braçal e, nesse caso, não podiam receber educação em tempo integral.

De acordo com Jaime Giolo (2012, p. 95) “[...] as poucas iniciativas de educação em tempo integral voltadas para as classes populares feitas por políticas nacionais pretendiam qualificar trabalhadores de nível médio, desviando-os da carreira escolar propriamente dita”. Essa postura exclui totalmente os alunos do direito de receber uma formação que os incentiva a romper com a sujeição às classes dominantes e de ser indivíduos críticos.

Fundamentados nessas discussões, pode-se inferir que os estudantes das classes dominantes sempre receberam a educação em tempo integral, tanto no passado como nos dias atuais, pois mesmo que a escola não funcione em tempo integral, os pais pagam aos professores de piano, natação, esporte e entre outras profissões para promoverem atividades para que seus filhos possam receber uma formação de qualidade. No entanto, os estudantes em situação de vulnerabilidade

social não conseguem ao menos receber as aulas de português, matemática entre outras disciplinas por falta de professores na rede pública, além das interrupções nas aulas por falta de merenda, entre outros desafios que são uma realidade da escola brasileira.

Diante desse fenômeno, surge a necessidade de lutar pelo direito da camada mais pobre da sociedade ter o direito de receber educação em tempo integral na escola pública, para isso, surge o Programa Mais Educação, que de acordo com o portal do Ministério da Educação:

O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos 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 e educação econômica. (BRASIL, Portal do MEC, 2018)

Perante o exposto, percebe-se que além do decreto 7.083/10 ampliar a jornada escolar, também direciona a escola a realizar atividades que envolvam cultura, artes, esporte que resulta na prática educacional com vistas a promover a Educação Integral dos alunos.

Portanto, apesar do conceito de Educação Integral e educação em tempo integral serem distintos em seu significado, ambos estão ligados às atividades realizadas na escola, pois uma escola de tempo integral precisa garantir o desenvolvimento dos alunos em todas as suas dimensões, conforme Gadotti (2009,

p. 32) ao pontuar que “A escola pública precisa ser integral, integrada e integradora”.

Ao explorar essas terminologias referentes aos termos educação integral e em tempo integral, compreendemos as suas especificidades e passamos a conhecer como elas são necessárias no espaço escolar, dada a necessidade de garantir esse direito aos estudantes e o compromisso que a escola tem de colocar em prática.

É fundamental pontuar que o Governo deve fomentar políticas públicas para a escola ter condições estruturais de funcionamento em tempo integral e para os professores desenvolverem um ensino integral. No entanto, ao longo da história “[...] a ação do Estado foi pouco efetiva em relação à questão [...]” (PARENTE, 2018, p.416). Logo, considerando que a ausência de políticas públicas educacionais resulta na fragilidade da oferta de um ensino público de qualidade, a omissão de ações governamentais acarreta o fortalecimento de problemas que impedem o avanço da educação em nosso país.

Conquanto, apesar de inúmeras intempéries para a implementação de políticas públicas para a educação integral nas escolas brasileiras, essa luta tem se fortalecido e tomado maiores proporções no âmbito educacional no tempo presente. Por conseguinte, “A temática está na agenda educacional atualmente. E isso tem levado à formulação e à implementação de políticas em diferentes esferas de governo.” (PARENTE, 2018, p.422). Apesar das oscilações que perduraram ao longo dos anos, esse cenário tem se modificado:

Tendo em vista as múltiplas agendas decorrentes dos diferentes níveis de governo e de suas conjunturas específicas, é possível descrever alguns determinantes e ou condicionantes político-legais que influenciaram e vêm influenciando a construção de políticas de educação integral em tempo integral: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Brasil, 2006; 2007b), em virtude de ter estabelecido ponderações específicas no que se refere às etapas, modalidades e aos tipos de estabelecimentos, incluindo as matrículas em tempo integral; o Programa Mais Educação, criado em 2007, que disseminou e vem disseminando, entre outros elementos, a criação de territórios educativos, o uso de espaços educativos não escolares para desenvolvimento das chamadas atividades complementares e a incorporação de outros profissionais para o desempenho da ação educativa; o Censo Escolar e sua forma de captação das matrículas em tempo integral, englobando as chamadas atividades complementares (Parente, 2016a). Esses determinantes, entre outros, têm sido responsáveis não apenas por colocar e/ou manter a temática na agenda dos diferentes entes federativos, mas também por disseminar certas alternativas e modelos de educação integral em tempo integral, a exemplo das políticas que fazem uso de diferentes espaços educativos, escolares e não escolares e que se utilizam de diferentes profissionais da educação, incluindo voluntários. (PARENTE, 2018, p. 420;421)

Contudo, apesar dessas ações conduzidas pelo estado, é importante que haja a continuidade de mobilizações sociais para a manutenção dessas políticas. Na região do Seridó no Rio Grande do Norte, o Comitê de Educação Integral - polo Caicó tem assumido essa responsabilidade, contando com uma rede de profissionais que promovem seminários, cursos, discussões e palestras em que são abordadas essas temáticas e tem ampliado as discussões sobre a pauta da Educação Integral e em tempo integral nesse território. Destacamos que o comitê tem promovido ações para formação de professores, na qual iremos adentrar em nossas reflexões analíticas e críticas.

A formação de professores para a educação integral

O mundo passou por várias mudanças até os dias atuais, dentre elas podemos citar o avanço da tecnologia que exige adaptações e o preparo para lidar com o novo, com aquilo que é considerado não habitual, principalmente para aqueles que não nasceram imersos no mundo digital. Na educação não é diferente. Com o passar dos tempos novas teorias foram surgindo e modificando a forma de compreender como acontece processos de aprendizagem, por exemplo.

Com o surgimento do Programa Mais Educação, as escolas passaram a vivenciar várias mudanças, sobretudo, no funcionamento da escola em tempo integral para que se promova uma educação integral. No entanto, para que essa proposta possa ser realizada com qualidade, faz-se necessário que seja oferecida formação continuada para os profissionais que já estão atuando e que os cursos de formação de professores preparem profissionais para as novas exigências das escolas e suas demandas atuais.

Nesse cenário, levando em consideração a temática em torno da Educação Integral e em tempo integral aqui discutida, vê-se a necessidade da formação continuada, assim como defende Romanowski; Martins (2010. p. 296) ao afirmarem que "para os professores já titulados, em todos os níveis de ensino, a formação continuada assume diferentes perspectivas: suprimento, treinamento, aprofundamento, pesquisa". Esta ação faz a diferença na prática pedagógica do educador e educadora por promoverem outras práticas formativas para os estudantes.

Do mesmo modo, os cursos de formação devem preparar os discentes para que estes estejam preparados para exercer sua profissão. Contudo, conforme evidencia Leite:

Vários estudos têm mostrado que, nas diversas instituições formadoras, os profissionais professores não estão sendo adequadamente formados nem vêm recebendo preparo suficiente para enfrentar a nova realidade da escola pública e as demandas hoje existentes, tampouco para assumir as novas atribuições que deles passam a ser cobradas nos dias de hoje (LEITE, 2011, p. 37).

Esta realidade exposta por Leite, figura como um entrave, pois a formação de professores precisa ser priorizada, tendo em vista o papel que estes exercem na vida dos alunos e suas contribuições para a sociedade.

A responsabilidade que o projeto de extensão “Articulação de ações integradas em educação integral com interface na decolonialidade” (2021), assume frente a essa necessidade, é a de formar professores que dominem não só os conteúdos, mas que sejam pesquisadores, que participem da prática e estejam em constante atualização. Assim tem sido o supracitado projeto, ao proporcionar aos bolsistas e voluntários, o contato com os estudos sobre a Educação Integral e em tempo integral, colonialidade e demais assuntos que auxiliam aos alunos nesse processo de formação inicial e continuada. Ação esta que reverbera na prática pedagógica numa perspectiva decolonial, isto é, outra forma de ensinar-aprender.

A prática pedagógica decolonial para a educação integral

De forma análoga ao que vem sendo desenvolvido no projeto de extensão, no que tange ao movimento em torno da educação integral, surge a necessidade de pensarmos sobre a prática decolonial na educação integral que rompa com a

exclusão dos povos que foram marginalizados pelo discurso eurocêntrico sobre a “concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (QUIJANO, 2013, p. 75), resultando em uma divisão de classes e universalizando uma narrativa histórica a partir da Europa.

Logo, a escola carrega a herança de uma educação que tem forte influência no eurocentrismo e impõe essa visão de mundo e tudo o que vem dela como superior. Assim como afirma Quijano (2013, p. 107) ao mencionar que “O que começou na América foi mundialmente imposto. A população de todo o mundo foi classificada, antes de mais, em identidades ‘raciais’ e dividida entre os dominantes/superiores ‘europeus’ e os dominados/inferiores ‘não-europeus’”.

Como forma de resistência a esse fenômeno, surge o movimento decolonial que de acordo com Oliveira e Lucine (2021, p. 3) “é um termo que emergiu da necessidade de ir além da ideia de que a colonização foi um evento acabado”, desta maneira, a prática decolonial proporciona aos estudantes o conhecimento libertador, que visa a formação de sujeitos que tenham a visão de mundo ampliada e considerem as diferenças do outro, respeitando as singularidades existentes na sociedade.

A escola que tem uma prática decolonial torna-se um ambiente propício para a formação de um indivíduo capaz de se relacionar com os demais sem fazer acepção de classe social, religião e costumes que diferem dos seus, em suma, livres de preconceitos.

Neste seguimento, promover uma educação de qualidade está ligado com a luta contra um ensino bancário, que é rebatido por Paulo Freire, por ter um cunho doutrinário, onde o estudante é um mero receptor dos conteúdos, o que contribui para a manutenção de um discurso eurocêntrico posto nos livros didáticos, pois o estudante não é incentivado a pensar e ser crítico desse conteúdo.

A vista disso, de acordo com Leite (2021, p.11) “[...] nessa perspectiva, poderíamos dizer que a Educação Integral é aquela que possibilita e contribui para a decolonialidade [...]”, por considerar que o sujeito precisa ser considerado em todas as suas dimensões e precisa de um projeto educativo que contemple essas necessidades, nesse mesmo sentido Leite reforça que:

[...] cabe ainda destacar que costurar os fios que se entrelaçam entre currículo, decolonialidade e 7^a Integral pode pavimentar o caminho para fortalecer a educação como prática de liberdade, aos modos do que defendia o educador Paulo Freire (1978), ⁷, ao visualizarmos a Educação Integral como possível alternativa decolonial, vai ao encontro daquilo que Freire (2016) propõe em sua concepção emancipatória, democrática e dialógica de educação. Uma opção decolonial que resgata a voz dos e das oprimidas, sua histórica luta política e agência epistêmica que conjecturam um mundo outro em que seja possível valorizar o saber da experiência feito e celebrar a diferença não enquanto desigualdade, mas como multiplicidade (LEITE, 2021, p.11).

Dessa forma, vemos o valor social que esta prática resulta, pois, ao propiciar uma educação voltada a esses princípios, objetiva-se a formação de indivíduos que valorizam a si mesmo e ao outro, compreendendo que cada pessoa tem sua significância e precisa ser respeitada em sua maneira de conceber o mundo e estar nele.

A experiência formativa: A práxis

Por consequência, as atividades que são atribuídas aos monitores do projeto de extensão “Articulação de ações integradas em educação integral com interface na decolonialidade” (UFRN, 2021) propicia um contato que resulta na experiência teórica e prática para a formação de futuros professores competentes, por isso essa experiência tem um papel importante, pois:

A monitoria acadêmica tem se mostrado nas instituições de Educação Superior (IES) como um programa que deve cumprir, principalmente, duas funções: iniciar o aluno da docência de nível superior e contribuir com a melhoria do ensino de graduação (NUNES, 2007, p.46).

Por esta razão, este projeto se destaca pela experiência que é adquirida através da monitoria, ao levar o estudante a envolver-se nas atividades que são realizadas. As palestras, eventos e ações que acontecem, permitem o contato com a forma de elaborar tais atividades, uma vez que os discentes participam do planejamento dos eventos de forma ativa, e vivencia o processo durante a sua realização, em que lhe são atribuídas tarefas que os colocam como protagonistas frente às realizações pedagógicas sobre a temática.

Posto isso, a relevância que a prática exerce na vida dos estudantes é reafirmada, pois aliados aos estudos teóricos, é possível desenvolver habilidades que lhes são atribuídas ao ser colocado no espaço escolar, assim como defende Larrosa:

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica. De fato, somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra “reflexão” e expressões como “reflexão crítica”, “reflexão sobre prática ou não prática”, “reflexão emancipadora” etc. (LARROSA, 2002, p. 20, grifos do autor).

Porquanto, quando um recém formado passa a assumir uma sala de aula, precisa ter conhecimentos e experiências, e essas experiências precisam começar a ser construídas na graduação e se desenvolver ao longo da sua trajetória como educador/a. O indivíduo deveria ampliar as experiências, mas infelizmente, pouco é o contato que muitos licenciandos têm com a sala de aula, restando-lhes poucas observações e algumas intervenções durante o período de estágio, que é muito curto. Para isso, existe a extensão universitária com vistas a ampliar esse contato durante esse processo de formação.

Perante o exposto, é evidente que o projeto de extensão “articulação de ações integradas em educação integral com interface na colonialidade”, que teve início em 01 de março de 2022, contribuiu com a minha formação acadêmica. Tendo em vista, que durante o ano de 2022, enquanto estive como monitora, participei de vários momentos que me proporcionaram experiências e conhecimentos relevantes para o meu aprendizado, os quais são apresentados na tabela a seguir:

Tabela 1: Ações do projeto que foram desenvolvidas durante o ano de 2022.

AÇÕES	DATA
Reunião do comitê (polo – Caicó) de forma virtual através do google meet, realizada uma vez por semana.	01 de Abril a 08 de Dezembro de 2022
Escrita de resumo expandido sobre a formação de professores em Direitos Humanos para o evento do CONAPE.	29 de Abril a 01 de Maio de 2022

Intervenções e oficinas realizadas no Sítio Barra da Espingarda.	01 de Junho a 30 de Agosto de 2022
I Seminário do Comitê Territorial de Educação Integral do Seridó.	07 de Junho de 2022
I mostra de produção acadêmica do GEPEPF. Em um primeiro momento houve a mesa de diálogo: conexões de saberes, com palestrantes: Prof ^a . Serjane Vale (10 ^a DIREC), Prof ^a . Fabíola Dantas (10 ^a DIREC), Prof ^o . Geovar Santos (10 ^a DIREC), Prof ^o Ricardo Almeida (IFEN/AL), Prof ^a Maria Aparecida Cruz (IFPE/PE), Prof ^a Sara Ingrid (UFPB/PB), e posteriormente a apresentação das produções realizadas pelos bolsistas de ensino (Laize Fernandes), pesquisa (Joseane Santos) e extensão (Guilherme Augusto e Katiane Silva). O evento foi idealizado, coordenado e mediado pela Prof ^a Dra Maria Aparecida Vieira de Melo.	07 de Julho de 2022
Criação de grupo de estudos com encontros presenciais para leituras e debates de textos, acontecendo todas as terças das 16h às 18h na UFRN.	24 de Agosto de 2022
19 ^a Reunião ampliada no município de São Francisco do Oeste/RN.	01 de Setembro de 2022
XXII Enccult em que foi apresentado o artigo, fruto do projeto de extensão, pesquisa e ensino, escrito pelos alunos: Joseane Maria dos Santos, Guilherme Augusto da Cruz Costa, Katiane Pereira Silva e Laize do Nascimento Fernandes, o artigo trouxe como temática “ Os Direitos Humanos na formação dos docentes do sítio Barra da Espingarda em Caicó- RN”. A apresentação do artigo foi realizada por Laize, no dia 28 às 10h no GT 10: A diversidade dos Direitos Humanos no contexto educacional, sob a coordenação da prof ^a . Dr ^a . Maria Melo.	27 à 30 de Setembro de 2022

<p>Reunião presencial do Comitê de Educação Integral - Polo Caicó.</p>	<p>11 de Novembro de 2022</p>
<p>Última reunião do comitê - Polo Caicó do ano de 2022, que aconteceu de forma virtual através do google meet. Na ocasião foi debatido sobre o fechamento das atividades do ano de 2022 e a ações para o ano de 2023 com a seguinte pauta: Organizar o II Seminário de Educação Integral do Seridó, concluir elaboração e publicar e-book, elaborar o Plano seridoense de Educação Integral, continuar articulação a nível nacional com as entidades e movimentos sociais (RedHumani, Observatório de Educação Integral, comitês territoriais dos diferentes estados, dentre outros), colaborar na organização do IV Encontro Norte-rio-grandense de Educação Integral, Investir na aplicação dos integrantes do comitê, atingindo as diferentes entidades e movimentos sociais.</p>	<p>08 de Dezembro de 2022</p>

<p>I Seminário de Práticas Pedagógicas Interdisciplinares: “Os ganhos e desafios da formação interdisciplinar de educadores”. A atividade é vinculada ao projeto “Práticas pedagógicas interdisciplinares: a formação docente em Caicó-RN” - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, do Grupo de estudos e pesquisas de educação em Paulo Freire – GEPEPF. No ensejo, foi realizado a mostra de atividades das bolsistas dos projetos de Ensino (Laize Fernandes), Pesquisa (Dayane Lopes) e extensão (Katiene Silva), todos coordenados pela professora Maria Aparecida Vieira de Melo. Em um primeiro momento houve a mesa de diálogo - Práticas interdisciplinares na perspectiva de educadores em serviço - e teve como palestrantes: Aline da Silva Fonseca e Joselito Gomes da Silva. No segundo momento aconteceu a mostra de práticas interdisciplinares na perspectiva de professores em formação, onde as bolsistas dos projetos de ensino, pesquisa e extensão fizeram a mostra de atividades desenvolvidas no ano de 2022.</p>	<p>12 de Dezembro de 2022</p>
---	-------------------------------

Fonte: Atas do comitê territorial de educação integral do RN – Polo Caicó (Dayane Lopes; Geovar Miguel; Katiene Silva, 2022)

Destaco a minha participação nas intervenções e oficinas feitas no Sítio Barra da Espingarda, que resultaram em uma produção de artigo para o Encontro Científico cultural (Enccult) que foi apresentado no dia 28 de setembro de 2022, e no ano de 2023 foi publicado na revista Diversitas Journal, “A formação dos docentes do sítio Barra da Espingarda em Caicó - RN em prol dos Direitos Humanos”, fruto de uma escrita coletiva com os monitores de ensino, pesquisa e extensão. Destaco ainda, um resumo expandido intitulado “A formação de professores em Direitos Humanos”, direcionado para o evento do

Conferência Nacional popular de educação (CONAPE), que ocorreu de 14 a 16 de julho de 2022.

Outrossim, no tocante ao Comitê Territorial de Educação Integral, enquanto bolsista do projeto de extensão, participei de várias ações e estive durante todo o ano em atividades de elaboração de cartazes de divulgação de evento, contactei secretários municipais de educação que se integraram ao Comitê – Polo Caicó –, realizei envio de convites, atas e declarações, organizei eventos entre outras atividades solicitadas, possibilitando o protagonismo no eixo da extensão.

No que diz respeito às ações do Comitê, semanalmente eram realizadas reuniões de planejamento, que aconteciam toda quinta-feira das 14H às 16H de forma remota via google meet. Esses encontros seguiam o seguinte roteiro: momento de acolhida, em que geralmente era lido um poema; pontos de pauta; informes; ordem do dia e encaminhamentos, conforme podemos ver na imagem a seguir:

Figura 2: Reunião de planejamento das ações com alguns integrantes do comitê
- polo Caicó.



Fonte: Nazineide Brito, 2022.

Durante o corrente ano, foram várias as ações do projeto de extensão, tanto em produção de trabalho como na realização de eventos locais e participações em eventos de outras cidades, no entanto, será destacado apenas dois eventos locais.

O Primeiro, pensando logo no início, mais precisamente durante a terceira reunião de planejamento das ações do Comitê do ano de 2022, realizada no dia 8 de março. Na ocasião, Nazineide Brito¹, membro do Comitê Territorial de Educação Integral do Rio Grande do Norte e representante da educação integral

¹ Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1988), mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011). Professora aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: educação integral, educação infantil, psicologia da educação e formação do leitor.

no Seridó (atuando frente ao comitê – Polo Caicó), sugeriu que fosse incluído uma reunião do polo de forma presencial. Essa sugestão foi acolhida e aprimorada por Maria Aparecida, que propôs que ao invés de uma reunião, fosse realizado um evento com um alcance maior. Os demais participantes debateram sobre como se daria esse evento, chegando ao consenso que o mesmo seria realizado em forma de seminário.

Durante o encaminhamento, ficou acordado que na primeira semana de junho seria realizado o I seminário de Educação Integral do Seridó. Os meses seguintes foram de planejamentos, envio de ofícios, carta-convite e divulgação através dos meios de comunicação do Comitê, por parte da equipe organizadora composta por: Nazineide Brito, Rute Alves, Maria Aparecida, Geovar Miguel (Coordenadores), juntamente com Katiane Silva e Guilherme Augusto (Monitores). Eis a equipe:

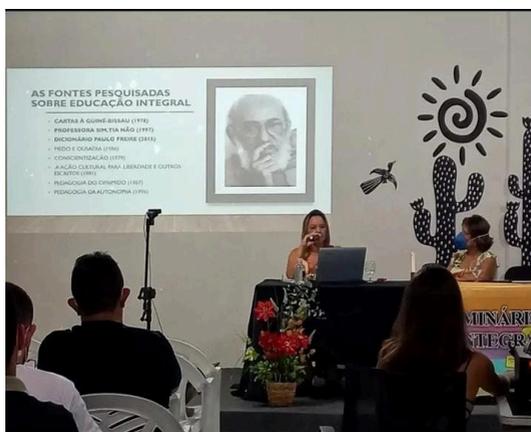
Figura 3: Equipe de coordenadores e monitores



Fonte: Página do instagram @edintegralrn, 2022.

O referido evento aconteceu no dia 7 de junho de 2022 no auditório da 10ª Direc na cidade de Caicó/RN, e contou com a participação de vários representantes de escolas da região circunvizinha. A programação aconteceu da seguinte forma: Após a abertura do evento e o momento de acolhida, a palestrante Maria Melo prosseguiu com uma mesa de diálogo e explanou sobre a temática da Educação Integral e Paulo Freire, conforme a imagem a seguir:

Figura 4: Palestrante Maria Aparecida



Fonte: Página do instagram @edintegralrn, 2022.

Em um segundo momento, Rute Alves fez uma socialização da pesquisa sobre Educação Integral no polo Caicó:

Figura 5: Socialização de pesquisa por Rute Alves



Fonte: página do instagram @edintegralrn, 2022.

Por fim, foi realizada uma roda de conversa intitulada: “Comitê de Educação Integral e o polo Caicó: Aspectos históricos e proposições para ações intersetoriais em educação integral do Seridó”, em que a palavra foi facultada ao público para levantar questionamentos e fazer considerações:

Figura 6: Roda de conversa



Fonte: página do instagram @edintegralrn, 2022.

Figura 7: Momento de interação dos participantes



Fonte: página do instagram @edintegralrn, 2022.

Já o segundo evento que quero evidenciar, foi pensado como forma de culminância das ações que foram desempenhadas durante o ano. O Comitê Territorial de Educação Integral do RN - PÓLO CAICÓ, realizou sua primeira reunião presencial do referido ano, no dia 11 (onze) de novembro de 2022, no Auditório da Prefeitura Municipal de Caicó, das 8h30 às 12h, conforme imagem abaixo:

Figura 8: Registro geral dos participantes



Fonte: Página do instagram @edintegralrn, 2022.

A reunião teve como programação: Acolhimento poético e cultural, leitura da última memória da reunião do polo, roda de diálogos, proposição de construção do plano de educação integral do Seridó (Polo Caicó). O referido evento contou com a presença de 53 (cinquenta e três) participantes, dentre eles(as), secretários(as) municipais de educação, coordenadores(as), professores (as), estudantes e outros atores de diferentes municípios da região (Acari, Caicó, Cerro Corá, Equador, Florânia, Ipueira, Jardim de Piranhas, Jucurutu, Parelhas, Santana do Seridó, São Fernando, São João do Sabugi, São José do Seridó, São Vicente, Serra Negra do Norte e Timbaúba dos Batistas), além de integrantes das 9ª e 10ª DIREC:

Figura 9: Participantes da reunião



Fonte: página do instagram @edintegralrn, 2022.

Esse evento figura como um marco importante para o comitê – polo Caicó, pois estiveram presentes Secretários de educação dos municípios, representantes de secretarias de educação, professores e integrantes do comitê que tiveram a oportunidade de dialogar sobre os processos de implementação da Educação Integral e em Tempo Integral no Seridó, apontando dificuldades, perspectivas e desafios nos seus respectivos municípios. Além disso, outro passo importante que foi tomado neste dia foi a formação de uma Comissão com representantes das entidades e municípios presentes, para se estruturar um Plano Seridoense de Educação Integral que será posto em prática durante o ano de 2023. Portanto este momento favoreceu a união do coletivo para o reforço das ações do comitê no solo Seridoense.

Considerações finais

Diante dessas experiências proporcionadas na monitoria acadêmica, destaca-se que projeto de extensão “Articulação de ações integradas em educação integral com interface na decolonialidade” (UFRN/ 2022) oportuniza a preparação do monitor para várias habilidades, tais como: Noção de como organizar eventos educacionais, uma vez que, o monitor se faz presente tanto no planejamento das ações assim como na realização dos eventos. Aliado a isso, ocorre o preparo da formação docente para a Educação Integral e decolonial dos sujeitos em escolas de tempo integral, em virtude de um contato com a temática através de pesquisas frente ao comitê de educação integral - polo Caicó, referência na região do Seridó e que mantém essa pauta nas escolas da região. Durante essas reuniões e eventos estão reunidos educadores com longos anos de trajeto que partilham de suas condutas na escola, mostram quais desafios estão sendo vivenciados e os avanços já alcançados.

Conclui-se que, essa temática é fundamental para uma educação de qualidade e equidade, pois pensa a formação do sujeito em todas as suas dimensões. Além disso, pensa em uma escola comprometida com um ensino que rompa com a reprodução do discurso eurocêntrico, e busca que o tempo integral que o aluno passa na escola seja ofertado a eles o direito de desenvolverem suas habilidades cognitivas, sem se resumir ao ensino bancário que despreza as outras dimensões do sujeito que precisam ser trabalhadas. A luta é por uma escola em tempo integral que trabalhe também atividades físicas, cultural, o convívio social, as diferenças e todas as outras questões que são intrínsecas no ser humano e oportunize a formação integral destes.

Referências

BARBOSA, Karina Martins. **Educação Integral e Educação de Tempo Integral**. Fac. Sant'Ana em Revista, Ponta Grossa, v.4, 2018. Disponível em:

<<http://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/inde> > Acesso em: 02 de abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 05 de maio de 2023.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**.

SciELO - Scientific Electronic Library Online, Espanha: Revista Brasileira de Educação, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> > Acesso em: 30 de abr. de 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Dia a Dia Educação, Rio de Janeiro: Paz e

Terra, 1967. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf> Acesso em: 15 de abr. de 2023.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**.

Memorial Virtual Paulo Freire, São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em:

<<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3079> > Acesso em: 10 de abr. de 2023.

GILOLO, Jaime. **Educação de Tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate**. In: MOLL, Jaqueline *et al.* Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94 – 128. Disponível em:

<<https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=jbveqoAK1EgC&oi=fnd&pg=PR5&dq=jaqueline+moll&ots=Qe4xa0TLIF&sig=sgbpADo1jQLIU64RwRw077VcRTo#v=twopage&q=jaqueline%20moll&f=false> > Acesso em: 09 de abr. de 2023.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O Lugar das Práticas Pedagógicas na Formação Inicial de Professores**. Repositório Institucional UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em:

<<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109193/ISBN9788579832178.pdf?sequence=1>> Acesso em: 21 de abr. de 2023.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. **VII CONEDU - Conedu em Casa**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA121_ID4278_04102021112145.pdf> Acesso em: 02 de Maio de 2023.

BRASIL. Ministério da educação. **Programa Mais Educação**. Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, Brasília, 2018. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689> > Acesso em: 08 de abr. de 2023.

NUNES, João Batista Carvalho. **Monitoria acadêmica**: espaço de formação. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamos de Medeiros. A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007, P.45 – 57. Disponível em: <<https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20110691428837665261ac9a0128cd2d/Monitoria.pdf>> Acesso em: 06 de abr. de 2023.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. **Boletim Historiador**, vol. 08, n. 01, 2021, p. 97-115. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/15456>> Acesso em: 20 de abr. de 2023.

OLIVEIRA, A. B. de.; ZANELLA, A. L.; OLIVEIRA, G. B. de. RESENHA DO LIVRO: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: PAULO FREIRE. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 1569–1574, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i12.3425. Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3425>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

PESTANA, Simone Freire Paes. **Afinal, o que é Educação Integral?** Portal IDEA, Revista Contemporânea de Educação, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014. Disponível em: <<https://portalidea.com.br/cursos/aperfeiornamento-em-educacao-em-tempo-integral-apostila04.pdf>> Acesso em: 01 de abr. de 2023.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661874> Acesso em: 16 de Jun. de 2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 73 – 117. Disponível em: <https://temascontemporaneosdotorg.files.wordpress.com/2016/02/boaventura-de-sousa-santos-maria-paula-meneses-epistemologias-do-sul-cortez-editora-2014.pdf>. Acesso em: 30 de abr. de 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. Redalyc, **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449004.pdf> Acesso em: 13 de abr. de 2023.

EDUCAÇÃO INTEGRAL ENQUANTO DIREITO HUMANO NO TERRITÓRIO POTIGUAR



*Virna Queiroz Oliveira
Maria Aparecida Vieira de Melo*

Mapeando o território da educação integral no potiguar

Nessa investigação, busca-se fazer uma análise de como está posta a Educação Integral no Plano Estadual de Educação do Rio Grande Do Norte, Lei n° 10.049, de 27 de janeiro de 2016, com o seguinte questionamento que levou à análise: como a Educação Integral vem sendo sistematizada no território potiguar?

Percebe-se ao fazer a sua análise uma abordagem mais quantitativa a respeito da Educação Integral, quando o mesmo traz essa ideia de implantar e implementar a Educação Integral em tempo integral, referindo-se à duração da jornada. O fator temporal apresenta-se sempre atrelado à ideia de Educação Integral. Faz-se necessário saber que Educação Integral nem sempre ocorre em tempo integral, existindo uma diferença teórica e, sobretudo, de aprendizagem, currículo e avaliação. Lembrando que a Educação Integral traz a ideia da formação mais ampla do sujeito, deve compreender a formação em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural, devendo ser ainda um projeto educacional coletivo, compartilhado por jovens, crianças, educadores, família, gestores e a comunidade local.

É importante saber que um plano estadual de educação é um documento que

define as políticas educacionais a serem implementadas em um estado durante um período de dez anos. Esse plano deve atentar para o ideal central de uma democracia formativa. Todo plano de educação estadual deve conter metas e estratégias que ajudem a orientar e aprimorar a qualidade da educação oferecida a todos os indivíduos que habitam o estado em questão, sendo de fundamental relevância atentar para uma Educação Integral voltada para o diálogo e que valorize os saberes formais e informais que circulam no território potiguar.

Vislumbra-se a necessidade da análise do mencionado plano, sobretudo por ele trazer a concepção de Educação Integral aliada apenas a uma proposta pedagógica, referindo-se tão somente só, à forma que deve ocorrer, deixando de contemplar os alcances de uma educação transformadora de uma realidade social, pois quando falamos em Educação Integral, falamos em educação em sua completude e, conseqüentemente, propostas pedagógicas contemplativas do diálogo de maneira inclusiva, democrática e abrangente, aquela educação que reafirma o preceito constitucional da educação como um direito e garantia fundamental, uma educação vista como um direito humano.

Na trilha metodológica

Esta pesquisa de natureza qualitativa, que segundo Godoy (1995), assume um espaço reconhecido entre as diversas possibilidades de se estudarem os acontecimentos que abarcam os indivíduos e suas complexas relações sociais.

Pois, está assim organizada: 1) A revisão bibliográfica a ser utilizada como recurso metodológico, referenciada nos estudos de Coelho e Portilho (2009), Cavaliere (2007, 2009), Arroyo (2012, 1998), Giolo (2012), Maurício (2009), Guará

(2006), Moll (2012), Menezes (2009), entre outros; 2) O estudo documental, baseados no documentos orientadores do Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte e Plano Municipal da Política de Educação Integral de Ipueira-RN; e 3) E a análise dos dados, pautada na perspectiva da análise de Conteúdo de Bardin (2011) onde a Organização do material será dada pela Codificação: Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte / Plano de Educação Integral do Município de Ipueira- RN, a unidade de contexto será Educação Integral e a Categorização se dará pelo agrupamento dos resultados para organizar as ideias semânticas, sintáticas em que a Educação Integral vem posta no Plano de Educação do Rio Grande do Norte.

Adentrando ao território potiguar da educação integral

Os fundamentos teóricos que orientam a reflexão sobre a Educação Integral trazem a emergência de uma ciência complexa e plural, segundo Edgar Morin (2007). A perspectiva é de analisar as concepções sobre Educação Integral no Território Potiguar, a importância do ensino, aprendizagem, currículo e avaliação na Educação Integral, e análise de dados do Plano Estadual de Educação - RN e o Plano Municipal de Educação Integral de Ipueira, afirmando a importância da educação humanizadora, onde esses planos apontam estratégias epistêmicas e políticas para garantir o direito a uma educação materializada nos Direitos Humanos.

Faz-se necessário este estudo na sociedade contemporânea, pois vive-se uma época de grande ameaça à Democracia, com a difusão de discursos de ódio, discriminação, e desvalorização da educação, sendo

premente a necessidade de afirmação dos direitos fundamentais e de uma cultura política educacional que enfrente qualquer ameaça a garantia de um direito constitucional garantido a todos sem distinção, fazendo com que o direito à Educação seja visto e reconhecido como Direito Humano.

Concepções sobre educação integral no território Potiguar

A Educação Integral no Brasil começa e ser pensada, a partir das décadas de 20 e 30, como o acesso à escola primária que era privilégio de uns poucos, passando-se a pensar num modelo de educação que atendessem não só as minorias, mas atendessem, também, parte da população que não tinha o acesso a essa educação. O primeiro registro de Educação Integral no Brasil surgiu em 1950 na cidade de Salvador- BA, concretizado por Anísio Teixeira com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) que visava a resgatar a qualidade do ensino, num complexo de quatro escolas-classe e uma escola-parque (FERREIRA, 2007). O viés social estava presente nesse projeto, onde eram ofertados aos alunos além da instrução e educação, merenda, uniforme, material didático, livros e atendimento médico e de saúde bucal.

O segundo registro de Educação Integral no Brasil surgiu em 1960, em Brasília-DF, com a inauguração do Centro de Educação Elementar (CEE) , também idealizado por Anísio Teixeira. O CEE possuía um conjunto de prédios escolares para abrigar um Jardim de Infância, quatro Escolas-Classe e uma Escola-Parque. Após o jardim de infância para as crianças de 4 a 6 anos, os alunos ingressariam na Escola-Classe, cujo objetivo era a educação intelectual e sistemática para crianças de 7 a 14 anos, e paralelamente, complementariam sua

formação na Escola-Parque, onde seria desenvolvido o artístico, físico e recreativo, bem como a sua iniciação ao trabalho, possuindo assim uma jornada escolar de oito horas diárias.

Essas experiências citadas acima foram as pioneiras da Educação Integral em tempo integral, seguidas de outras com a mesma importância como os Ginásios Vocacionais, no Estado de São Paulo; os Centros Integrados de Educação Pública, no Estado do Rio de Janeiro; o Programa de Formação Integral da Criança, no estado paulista; e os Centros Integrados de Apoio à Criança, e os Centros de Atenção Integral à Criança em âmbito nacional, frisando que apesar de terem sido conquistas emblemáticas em relação ao tempo integral, foram inaugurais para implementar esse modelo de educação.

Somente em meados dos anos 90, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (LDB/96) é que a escola de Educação Integral em tempo integral ganha maior importância no debate educacional contemporâneo de alcance nacional, reforçada posterior e complementarmente pelo seguinte ordenamento jurídico referente à matéria: Plano Nacional de Educação (PNE) I e II (Leis nº 10.172/2001 e nº 13.005/2014, respectivamente); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007; e o Programa Mais Educação (PME), disciplinado pelo Decreto nº 7.085/2010, abrindo caminho e criando condições mais objetivas para sua crescente expansão no Brasil.

Nesse contexto, são vários os olhares a respeito da Educação Integral,

transitados na ótica da educação como um direito humano, tendo a Educação Integral como perspectiva de reinvenção da escola. Corrobora esse pensamento como uma premissa de direito humano, segundo Aires; Garcia; Brito (2001), explicitam que:

Entendemos a educação integral como uma premissa dos direitos humanos que possui como ideia central a democracia formativa. Em outras palavras, caracteriza-se como uma educação integral para todos e todas e como conjugação das potencialidades do sujeito, proporcionando equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e socioculturais (GUARÁ, 2006) e sustentada na intersectorialidade da gestão pública e nos valores de justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade (AIRES; GARCIA; BRITO, 2001. p.845-864).

Para se entender de que forma a Educação Integral vem explicitada no Plano de Educação do Rio Grande do Norte (PEE-RN 2015-2025) e, conseqüente, no Plano Municipal da política de Educação Integral de Ipueira-RN (2022), é preciso compreender a importância do plano de educação estadual e municipal, cada um em suas esferas de atuação. Conhecer a realidade local é fundamental para garantir uma educação de qualidade aos estudantes. Por meio desse planejamento, é possível estabelecer metas, objetivos, estratégias e ações que contribuam para o aprimoramento da educação como um todo.

Entre as principais relevâncias de um plano de educação estadual e municipal, podemos destacar as suas dimensões na orientação de todos os envolvidos no processo educativo, desde gestores até os professores, que passam a ter um norte para desenvolver suas atividades, promovendo a sua qualidade ao definir metas e objetivos claros.

O plano de educação contribui para aprimorar a qualidade da educação,

bem como para a melhoria dos índices educacionais. A Unicidade é também um elemento presente na elaboração do mesmo, tendo em vista que é fruto de uma construção coletiva, que envolve profissionais da educação, gestores, pais e a comunidade local.

Dessa forma, o plano educacional contribui para que as políticas públicas educacionais tenham continuidade e sejam aprimoradas ao longo do tempo. A sua elaboração é essencial para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, ele é um balizador para elaboração de um currículo inclusivo, de uma Educação Integral, democrática e desafiadora capaz de romper as desigualdades sociais e educacionais no território potiguar, garantindo que cada vez mais estudantes possam ter acesso a uma formação ampla, humanizada e inclusiva de educação.

Nesse sentido, a forma como a Educação Integral deve se apresentar no Plano de Educação Estadual e Municipal, deve ser de uma educação abrangente, tal como consta no plano estadual -Lei nº 10.049, eis o que consta em seu artigo:

24 – Estabelecer ações efetivas voltadas para a promoção, a prevenção, a atenção e o atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade social da educação e a aprendizagem dos estudantes.

25 – Estimular a diversificação curricular da Educação de Jovens e Adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho, estabelecendo interrelações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia, da cultura e da cidadania, com vistas à organização do tempo e dos espaços pedagógicos adequados às características dos estudantes (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 14-18).

As discussões contemporâneas e as temáticas a respeito da Educação Integral em tempo integral ocorrem em um cenário político que vem sofrendo um

retrocesso nos últimos quatro anos, sendo de fundamental importância o resgate dos debates sobre política educacional, que despertam discussões de ordem financeira, pedagógica e administrativa com envolvimento da sociedade local e visando a parcerias que colaborem com a efetivação da Educação Integral. Segundo Parente (2018, p. 420):

[...] é fundamental discorrer sobre como a temática da educação integral em tempo integral apresenta-se na agenda político-educacional e quais alternativas e/ou modelos de ampliação da jornada escolar estão sendo discutidos como possibilidades de uma educação integral em tempo integral.

Diante da análise da Educação Integral, é necessário trazer a concepção de Moll (2008), no sentido de ressignificar o papel da escola, a autora menciona que a escola é um espaço de vida e uma “comunidade de aprendizagem”, eis:

Trata-se de reaproximar os tempos da vida dos tempos da escola, entendendo-os em seu *continuum*. Trata-se de avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de vida, como espaço de conhecimentos e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza, como espaço no qual cada aluno possa conhecer as artes, as ciências, as temáticas, a literatura para que possa, também, ressituar-se na cidade, compreendendo-a, compreendendo-se e incorporando-se a ela (MOLL, 2008, p. 15).

Nesse contexto, a escola passa a ter um conceito muito mais amplo do que apenas um prédio, um local físico. A escola passa a ser um local de desenvolvimento humano em sua completude, contribuindo para formação do ser, abrangendo a sua complexidade enquanto ser e, conseqüente, desenvolvimento de habilidades sociais tão necessárias para a sobrevivência na sociedade. A escola passa a ser um ambiente transformador da realidade social.

Com relação aos Fundamentos e Concepções que a Educação Integral é pontuada no Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte da educação Básica (2018, p.18), assim está posto:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; [...]

Art. 8º / § 1º [...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança [...].

Nesse sentido, é possível concluir que a Educação Integral visa à formação e ao desenvolvimento humano em todas as suas facetas, o que requer compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, revelando uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, considerando-os como sujeitos de aprendizagem respeitados em suas singularidades e diversidades.

O município de Ipueira-RN, experienciou a Educação Integral como formação e desenvolvimento humano com a implementação do Programa Mais Educação, implementado em 2007, onde foi retomada no âmbito das políticas públicas do Brasil a proposta da Educação Integral em tempo integral, com ampliação da jornada educativa dos estudantes da educação básica. Instituído no

governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) como resposta a uma das metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como objetivo a melhoria da educação básica. Em 2016, o PME foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME).

Em Ipueira-RN, o PME foi desenvolvido na Escola Municipal Francisco Quinino de Medeiros por meio de macrocampos e atividades temáticas educativas nas quais eram estruturados projetos e ações para trabalhar com os estudantes, no qual eram ofertadas entre 35 e 50 horas semanais de atividades.

Ressalta-se, com análise do plano municipal de Educação Integral, a necessidade de esforços para inserir as escolas nas ações existentes, bem como criar meios e quebrar paradigmas para efetivar a política de Educação Integral, integrando a comunidade local, proporcionando o direito a aprender para convivência e vivência social inclusiva. É preciso resgatar o solidarismo nas relações, só assim a Educação Integral vai se materializar de forma efetiva.

A importância do ensino, aprendizagem, currículo e avaliação na Educação Integral

A didática escolar é um ponto que sempre é colocado em questão, quando se fala do processo educacional. Muitas práticas são estritamente tradicionais, enquanto outras contemplam uma aprendizagem voltada para autonomia e criticidade. Nessa temática apresentamos as ideias de dois pensadores da educação como embasamento, Candau (2013) e Freire (2003). Ambas pedagogias trazem consigo a sua relevância para a busca de uma nova didática que se adeque ao modelo de Educação Integral. A pedagogia crítica - social apresenta hoje

muitos desafios e Candau (2013, p. 35), apresenta que “o primeiro desafio me parece que é superar esse formalismo didático e superar, portanto, essa busca incessante do método único capaz de ensinar tudo a todos”. Essa concepção abraça perfeitamente o ideal na busca da materialização efetiva de Educação Integral, não cabendo a massificação da educação. Fazendo uma reflexão é importante frisar que a formação dos professores deve abranger um contexto multidimensional. Esta deve ser voltada para educação social, política, cultural, religiosa, visando a uma formação humanizada.

Com a pedagogia de Paulo Freire, ele acreditava que durante a prática educativa o docente não deve se limitar ao ensinamento de conteúdo, que tem a sua importância, mas sim ensinar a pensar pois “pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”. (FREIRE,1996, p.28). O pensar de maneira correta coloca os discentes em posição de sujeitos históricos ativos, fazendo refletir a si e sobre a realidade em que estão inseridos, tornando agentes transformadores da sua própria realidade. Nessa mesma linha de pensamento, Freire sugere que o ensino deve indagar, constatar, intervir, buscar. Cabendo aos educadores, incentivar a troca de experiências, buscando sempre respeitar os conhecimentos prévios referentes a suas experiências, realidades e necessidades, não cabendo verdades absolutas, prontas e acabadas, trazidas pelos professores em sala de aula. Daí destaca-se o pensamento de Freire: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p.26).

De acordo com a pedagogia freiriana, a aprendizagem deve ser transformadora, com diversos saberes construídos e desconstruídos, pautados no

diálogo, tornando-os autônomos e questionadores da realidade. Muitos acham que Paulo Freire criou um método específico de aprendizagem, na verdade, não existe método pronto, o ponto primordial é levar em conta a utilização de meios inerentes à própria realidade onde aquele sujeito se propõe a aprender. “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo”. (FREIRE, 1996, p.26). Passando a ser sujeito ativo do processo de ensino- aprendizagem na construção e aquisição do conhecimento.

Com relação a implementação e elaboração curricular nos sistemas de ensino atual, é imprescindível uma visão mais próxima da diversidade humana, cultural e social, pois a diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e conseqüentemente de Educação Integral. O MEC tem consciência da pluralidade de possibilidades de implementação curricular nos sistemas de ensino, por isso insiste em estabelecer o debate dentro de cada escola, aproximando e trazendo a realidade e cultura local como ferramenta integrante ao sistema de ensino. Assim, optou por discutir eixos organizadores do currículo e não por apresentar perspectiva unilateral que não dê conta da diversidade que há nas escolas, da diversidade de concepções teóricas defendidas por pesquisadores e estudiosos. Nesse contexto, os centros de estudos têm contribuído com a implementação e elaboração de currículos mais próximos da realidade local

Segundo, Arroyo (2013) enfatiza que é preciso ter uma visão crítica em relação ao currículo escolar e estar atento à diversidade que emerge na sociedade atual e que o mesmo deve proporcionar o direito ao conhecimento, às

experiências, à diversidade, à cultura, à formação plena. Nesse sentido, ele traz a importância dos movimentos sociais, indígenas, quilombolas, do campo, LGBT, todos esses movimentos sociais que clamam por igualdade de direitos, são de fundamental relevância na construção da identidade docente e conseqüentemente na elaboração do currículo e na forma avaliativa mais próxima e condizente com a realidade em que este vai ser aplicado.

Ressalta-se ainda a necessidade desse olhar crítico a respeito das diretrizes, estruturas curriculares, núcleos, distribuição dos horários, pois, esses são emergidos com a configuração política de poder, que reflete diretamente na avaliação do que se é ensinado

Análise de dados do Plano Estadual de Educação - RN e o Plano Municipal de Educação Integral de Ipueira

Fazendo uma análise do Plano Municipal da Política de Educação Integral de Ipueira – RN, confrontando com as diretrizes do Plano de Educação do Rio Grande do Norte, percebe-se que os objetivos específicos para implementação e materialização da Educação Integral não estão alinhados nesse sentido, sendo premente rever as metas para implementação e conseqüente materialização da Educação Integral no município potiguar. Conforme transcrição abaixo (Lei 10.049, p. 14-18):

Art. 2º São dimensões do Plano Estadual de Educação: I - universalização, expansão e democratização do acesso à educação básica; II - qualidade da educação básica: condições de aprendizagem, avaliação e melhoria do fluxo escolar; III - educação e trabalho: formação técnica e tecnológica de nível médio; IV - ensino superior: expansão e diversificação da graduação e da pós graduação; V - valorização dos profissionais da educação; VI - gestão democrática:

participação, responsabilização e autonomia dos sistemas de ensino; VII - financiamento da educação básica e superior estadual; VIII - educação: movimentos sociais, inclusão e direitos humanos.

Parágrafo único. As dimensões enumeradas pelos incisos I a VIII, do caput deste artigo, para vigor no decênio seguinte à publicação desta Lei, contemplam as diretrizes, metas e estratégias traçadas pela Lei Federal nº 13.005, de 2014, e orientarão a formulação das diretrizes, metas e estratégias propostas para a educação do Estado do Rio Grande do Norte.

Objetivos específicos transcritos do Plano Municipal da Política de Educação Integral de Ipueira – RN (p. 2-3):

Objetivos Específicos: ✓ Planejar as ações de implementação da Educação Integral. ✓ Elaborar planos de ações, de cronogramas com atividades nas escolas da rede. ✓ Cumprir as normas do sistema educacional, obedecendo os decretos, portarias, instruções normativas lançadas pelos órgãos competentes. ✓ Atender com compromisso a demanda escolar. ✓ Assegurar um perfil de credibilidade das ações junto à comunidade escolar. ✓ Buscar parcerias para a instalação e manutenção da Educação Integral. ✓ Ampliação de Tempos e Espaços. ✓ Fortalecimento da Relação Escola-Comunidade. ✓ Redução da evasão e do abandono escolar. ✓ Melhoria no desempenho escolar. ✓ Desenvolvimento das Aprendizagens. ✓ Criar mecanismos de orientação para auxiliar as escolas da rede de como proceder mediante a execução das atividades com o foco na aprendizagem. ✓ Criar mecanismos de orientação para as famílias organizarem as rotinas de estudos dos seus filhos, preservando o tempo e o espaço necessários para que a aprendizagem ocorra. ✓ Criar parcerias com outros profissionais do município e demais secretarias como forma de organizar orientações e apoio para auxiliar as famílias e as/os estudantes visando a ampliação das ações pedagógicas.

Nesse contexto, percebe-se a necessidade de adequação dos objetivos específicos com base nas diretrizes do Plano Estadual de Educação. Apesar de existirem alguns objetivos que contribuem para a materialização da Educação Integral no município é perceptível a ausência de movimentos sociais, das políticas de inclusão, dos direitos humanos, de objetivos mais acolhedores,

afetuosos, voltada para o desenvolvimento humano em suas dimensões. Para alcançar esses objetivos, é preciso investir em uma formação que considere a diversidade e a heterogeneidade dos envolvidos no processo educacional, valorizando suas experiências e habilidades individuais, bem como a construção coletiva de conhecimentos e soluções para os desafios sociais.

Ressalta-se ainda a necessidade de implementar metas mais objetivas e direcionadas para efetivar a Educação Integral no município potiguar. No Plano Estadual de Educação do Rio Grande Norte na Dimensão 2: qualidade da educação básica: condições de aprendizagem, avaliação e melhoria do fluxo escolar, na meta 2 é o único momento em que se encontra posta a Educação Integral, conforme transcrição Rio Grande do Norte (p.14):

META 2 Oferecer 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. Estratégias

3 - Implantar e implementar a educação integral, em tempo integral, nas escolas estaduais e municipais que dispõem de um turno livre, até o final de 2017, e nas demais, até o final da execução deste Plano.

4 - Assegurar, nos planos de cargo, de carreira e de remuneração do magistério, estadual e municipais, o reordenamento da carga horária de trabalho dos profissionais e/ou a ampliação da jornada do professor em uma única escola, com regime de dedicação exclusiva para o exercício da docência, com tempo efetivo para desenvolver atividades de educação integral em tempo integral e com processo de formação continuada com foco na proposta pedagógica escolar.

Diante das transcrições acima, é possível observar que a Educação Integral é posta no Plano de Educação do Rio Grande Norte, como uma estratégia, onde essa deveria aparecer como uma Meta de Educação Humanizadora tendo suas estratégias específicas para se materializar. A forma como ela vem atrelada ao

tempo integral também é uma outra vertente que merece ser desvinculada. Pois nem sempre a Educação Integral tem que ser em tempo integral. Qualidade e tempo são duas vertentes distintas, onde o tempo não é sinônimo de educação humanizada.

Com análise de ambos os documentos, é preciso que o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, apresenta a Educação Integral, como Meta clara de uma Educação voltada para os Direitos Humanos com estratégias definidas que sirvam de parâmetro para implementação nos demais municípios potiguares, adequado à realidade, necessidade e costumes locais de cada município. Fazendo um contraponto com o Plano Municipal da Política de Educação Integral de Ipuera-RN, esse deixou de elencar como objetivos específicos a política de inclusão, e seu foco está no desenvolvimento da aprendizagem, indo assim na contramão da materialização da Educação Integral, onde o foco é o desenvolvimento humano.

Dentro das estratégias para materialização da Educação Integral é importante definir uma política pública de Educação Integral, que estabeleça metas claras e objetivos para o programa. Realizar levantamento do perfil socioeconômico da comunidade para a qual o programa será destinado, identificando as principais demandas e necessidades dos estudantes e suas famílias. Identificar as escolas que apresentam as condições adequadas para a implementação do programa, considerando aspectos como infraestrutura, recursos humanos e capacidade de acolhimento. Capacitar os professores e gestores escolares para atuar no programa de Educação Integral, fornecendo formação específica e recursos pedagógicos adequados. Elaborar um plano de

ação para a implementação do programa, definindo as atividades a serem desenvolvidas, os recursos a serem utilizados e os prazos para execução. Estabelecer parcerias com empresas, organizações e instituições da sociedade civil para complementar e enriquecer as atividades do programa, devendo ainda realizar um trabalho de mobilização e divulgação do programa junto à comunidade, visando a ampliar a adesão e o engajamento de alunos, pais e outros envolvidos no processo educativo.

Educação Integral como Direito Humano

Para se entender o processo de concretização dos direitos humanos e certificar-se de como se chegou ao atual estágio que nos encontramos, primeiramente tem-se que buscar o verdadeiro sentido dessa expressão, que conforme conceitua o autor Dalmo de Abreu Dallari (2004):

A expressão direitos humanos é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana. Esses direitos são considerados fundamentais porque sem eles a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida. (DALLARI, 2004, p.12).

Assim, percebe-se que os direitos humanos merecem tratamento especial, visto se tratar de direitos intrínsecos ao ser humano e, portanto, primordiais para efetivação de qualquer direito posterior, pois são necessidades básicas que se não atendidas sofrerão repercussões em diversas esferas da vida.

Um dos marcos para esse processo de efetivação desse direito foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pelas Nações Unidas em 1948, e como foi criado para ser um modelo internacional, serviu como referência mundial a ser seguido. Nele estão contidas propostas de dignidades e direitos,

onde os indivíduos devem se esforçar por um ideal comum, visando ao bem-estar coletivo. Pode ser citado dentre os direitos assegurados nos trinta artigos da Declaração, o direito à vida, à liberdade e à segurança da pessoa; a igualdade perante a lei; a liberdade de circular livremente e escolher sua residência; o direito de não ser submetido a torturas nem penas ou a tratamentos cruéis; o direito de exercer sufrágio e participar do governo; o direito à educação, à assistência médica e ao trabalho; o direito à propriedade; à liberdade de pensamento, consciência e religião; o direito à previdência social, e o direito a um nível de vida adequado.

Dessa forma, fica claro que para um cidadão ter uma vida digna é necessário um conjunto de medidas para se ter garantido o exercício de seus direitos e é isso que busca a Declaração Universal dos Direitos Humanos, unir esses direitos em prol da construção de uma sociedade mais justa, que foi almejado inicialmente de forma isolada pelos Estados, mas que teve em 1948, como já dito acima, a sua ratificação destacada nas palavras de Flávia Piovesan (2005):

Ao adotar o prisma histórico, cabe ressaltar que a Declaração de 1948 inovou extraordinariamente a gramática dos direitos humanos ao introduzir a chamada concepção contemporânea de direitos humanos, marcada pela universalidade e indivisibilidade desses direitos. Universalidade porque clama pela extensão universal dos direitos humanos, com a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade. Indivisibilidade porque, inevitavelmente, o catálogo dos direitos civis e políticos é conjugado ao catálogo dos direitos econômicos, sociais e culturais. A Declaração de 1948 combina o discurso liberal e o discurso social da cidadania, conjugando o valor da liberdade e da igualdade. (PIOVESAN, 2005, p.44).

Buscava, desse modo, combater os principais perigos que assolavam esse período de pós-guerra causador de extermínio de raças, como no caso do nazismo, mas não foram levados em consideração alguns problemas futuros, que só vieram à tona com o crescimento da globalização, trazendo em seu seio, aspectos sociais ligados às diferenças culturais que foram supridos com a criação de documentos internacionais que asseguravam proteção aos diversos grupos de povos.

Assim, com a transformação vivenciada na década de 80 através de intensas lutas em favor dos direitos humanos, passando-se por um período de redemocratização, o Brasil positivou sua última constituição vigente a de 1988, trazendo em seu bojo, ideais desses direitos tratados como direitos fundamentais ao ser humano.

Na década de 90 também houve mudanças relativas ao intenso processo de globalização, onde foram ampliados os preceitos confirmados pela constituição, almejando a uma pacificação e a conquista de uma sociedade mais inclusiva, representando a educação em direitos humanos um excelente canal de motivação para terem-se todos os direitos efetivados, fundado numa democracia participativa, onde há o compartilhamento de valores universais.

Na esfera educacional, os direitos proclamados pela Declaração se traduzem no objetivo de se conscientizar acerca dos desafios mundiais, que se tem desenvolvido desde a criação da UNESCO, que por sua vez, através desses pressupostos, o PNEHDH de 2007 (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos) foi concebido com o objetivo precípua de se estabelecer metas para

formação de um Estado Brasileiro realmente democrático, embasado em uma proposta de governo que prioriza as políticas públicas em busca da melhoria das condições de vida da população. (RAYO, 2004)

Uma característica importante a ser apontada também é a questão da transversalidade, que seguindo o eixo da globalização deve ser perseguido pela reforma educacional, tanto metodologicamente, como conteudisticamente e assim vale para outros âmbitos.

Para se ter uma ideia mais exata há uma premissa na Declaração que todos devem agir, uns em relação aos outros, com espírito de fraternidade, ou seja, há necessidade de integração entre os indivíduos, que devem sempre buscar uma convivência harmônica, já que havendo o respeito mútuo e a solidariedade mais aditivada, mais facilmente as injustiças sociais serão eliminadas e a pacificação da humanidade almejada.

Muitos instrumentos são utilizados para se alcançar a tão desejada disseminação das desigualdades sociais a UNESCO, por exemplo, se propõe no desenvolvimento dos meios de comunicação para dar conhecimento e difundir os valores éticos e morais unidos a esforços individuais, praticando os ensinamentos de uma educação em direitos humanos.

A Educação Integral deve ser vista como um direito humano fundamental, uma vez que é a chave para um desenvolvimento humano democrático. É importante destacar que a educação não se limita apenas à instrução acadêmica e à transmissão de conhecimentos técnicos e teóricos, mas deve englobar todo o processo de formação da pessoa, incluindo aspectos culturais, sociais e

emocionais. Essa deve ser vista como um direito humano especialmente na infância e adolescência, que são fases cruciais para o desenvolvimento da personalidade e das habilidades sociais. Ao promover um ambiente de aprendizagem estimulante e completo, está se investindo no futuro da sociedade.

Ao garantir a Educação Integral como um direito humano, estamos assegurando que todas as pessoas tenham acesso a uma formação completa, que lhes permita desenvolver suas habilidades e potencialidades para lidar com as demandas do mundo atual. Isso é especialmente relevante em países em desenvolvimento, onde a educação pode ser vista como um meio de equilibrar as desigualdades sociais e econômicas. Por fim, ao garantir que todas as pessoas tenham acesso a uma Educação Integral, estamos cumprindo com nossas obrigações éticas e humanitárias, reconhecendo o valor intrínseco de cada ser humano e o direito que todos têm a acesso a uma vida plena e digna.

Para que a Educação Integral seja materializada como direito humano, é necessário que o Estado promova políticas públicas que garantam o acesso equitativo a uma educação de qualidade, conforme preconizado na meta 4.2 das Nações Unidas, que prevê até 2030 assegurar o desenvolvimento integral na primeira infância.

Desenvolvimento integral: "[...] diz respeito à compreensão de que a educação, enquanto processo formativo, deve atuar pelo desenvolvimento dos indivíduos nas suas múltiplas dimensões: física, intelectual, social, emocional e simbólica" (Disponível em: <https://goo.gl/TNGWy3>). Essa educação deve ser inclusiva, abrangente, adaptada às necessidades de cada estudante, focada no

desenvolvimento de habilidades socioemocionais e oferecer oportunidades de participação em atividades extracurriculares que enriqueçam a experiência educativa.

Além disso, é importante que os professores sejam capacitados para implementar uma Educação Integral, assim como para serem agentes transformadores da sociedade. As escolas também devem ter espaços de acolhimento, diversidade e segurança, onde os estudantes possam se desenvolver plenamente e construir suas identidades.

Por fim, a participação da comunidade é fundamental na materialização da Educação Integral e a escola deve ser vista como um espaço de convívio social e de diálogo com as famílias e a sociedade em geral. Isso irá promover uma educação mais conectada com as demandas e necessidades da comunidade, uma educação que seja realmente inclusiva e transformadora.

Conclui-se que a materialização da Educação Integral enquanto um direito humano requer uma série de medidas: políticas públicas específicas, capacitação dos docentes, escolas inclusivas e participação da comunidade. A implementação desse direito é um processo contínuo que exige o engajamento de diferentes setores políticos, sociais e educativos.

Considerações finais

Espera-se que esse artigo tenha esclarecido o que é uma Educação Integral, uma educação em tempo integral, bem como a sua materialização e sobretudo a sua importância em classificá-la como uma educação em direitos humanos. Ressalta-se ainda que os objetivos específicos elencados no Plano de Educação do

município de Ipueira- RN corroboram com a ideia trazida por grandes estudiosos do assunto.

Salienta-se que a aprendizagem, o currículo e a avaliação devem ser interconectados e complementares na Educação Integral. Para uma aprendizagem significativa nessa forma de educação, essa deve ser vista como um processo que ocorre em diferentes contextos e situações, dentro e fora da sala de aula. O currículo deve ser adaptado às necessidades e interesses dos alunos, proporcionando aprendizagem ativa e participativa. A avaliação deve ser vista como uma ferramenta para melhorar a aprendizagem e fornecer feedback construtivo para os alunos e professores.

Ressalto ainda, de fundamental importância a formação continuada de professores, incentivo à autonomia e protagonismo dos estudantes, e ampliação de espaços de participação da comunidade escolar.

Concluo, afirmando que, a Educação Integral não deve ser vista como uma estratégia, como está posta no Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, e sim como Direito Humano que é um elemento indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Ao garantir esse direito básico, é possível promover a inclusão social, a diversidade cultural, a cidadania ativa e a formação de uma consciência crítica e solidária.

Portanto, a educação é um elemento central da garantia dos Direitos Humanos e um instrumento fundamental na construção de um mundo mais justo e igualitário, tendo a escola um relevante papel, sendo essa uma instituição da prática social, onde se desenvolvem as habilidades humanas em sua integralidade.

E se o sofrimento é gerado pelas relações sociais, o lugar dos oprimidos é a escola e o caminho para libertá-los é o conhecimento, através da consciência da sua realidade, só assim será capaz de mudar.

Referências

AIRES, A. M. P.; GARCIA, M. de F.; BRITO, N. Educação integral no 'Documento Curricular do Rio Grande do Norte: Ensino Fundamental': Potencialidades interculturais e decoloniais. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 845-864, 2022. DOI: 10.22420/rde. V15i33.1344. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1344>. Acesso em: 7 jun. 2023.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 65, p. 3-10, maio 1988.

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

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, Território em Disputa** – Petrópolis- RJ. Vozes, 2013.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

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

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Educação Integral: texto de referência para o debate nacional**. Brasília, 2009. BRASIL.

BRASIL. DECRETO PRESIDENCIAL nº 7.083, de 27/01/2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Brasília – DF, 2010.

COELHO, Lígia Martha Coimbra. **História (s) da educação integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral: educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Orgs.). **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: história, políticas e práticas**. Curitiba: CRV, 2017. p. 11-20.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Rumo uma Nova Didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996. p. 26-28. (Coleção Leitura).

FERREIRA, C. M. P. D. S. **Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?** 2007. 58 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - UEL, Londrina.

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

GIOLO, Jaime. Educação Integral: resgatando os elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisas qualitativas – Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, maio/jun. 1995.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, n. 2, jul. /dez. 2006.

Health Organization (2021). **Global report on ageism** – Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/1066/340208>. Acesso em: 05 de julho de 2023.

IPUEIRA. **Plano Municipal da Política de Educação Integral** .2022.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009. p. 53-68.

MENEZES, Janaína Specht da Silva. **Educação integral & tempo integral na educação básica**: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009. p. 69-87.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos educativos. Porto Alegre: Penso, 2008. p. 15.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2007.

PADILHA, P. R. **Educação integral e currículo intertranscultural**. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 189-206.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Saraiva, 2005.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.049, de 27 de janeiro** de 2016. Plano de Educação. p. 14 -18.

RIO GRANDE DO NORTE. **Secretaria da Educação e da Cultura**. Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte: educação infantil [recurso eletrônico] / Secretaria da Educação e da Cultura. – Dados eletrônicos. – Natal: Offset, 2018. p.18.acessado em 09 de julho 2023.

RAYO, Tuvilla José. **Educação em direitos humanos**: rumo a uma perspectiva global. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. Site Educação Integral. <<https://educacaointegral.org.br/glossario/desenvolvimento-integral/>>. Acesso em: 03 de julho de 2023.

PARTE 3

OS DESDOBRAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CAMPO FORMATIVO

A educação integral

Na intersetorialidade

Se faz na experiência

Educação de qualidade

É assim a excelência

Acontece na cidade

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: OS ELEMENTOS DE ANÁLISE QUE NORTEIAM A SUA CONSTRUÇÃO



Maria Aparecida Silva de Oliveira

Maria Aparecida Vieira de Melo

Introdução

Todo estudo que se dispõe empreender análises sobre determinado objeto de estudo, deve portanto, encarregar-se de construir estratégias sistematizadas que possam endossar as ideias centrais que permeiam o seu objeto de análise. O estudo a ser desenvolvido aqui, parte da ideia de um currículo integralizado, à vista disso, realizaremos uma breve investigação pautada na análise de elementos que permeiam a sua construção, para assim, executar uma linha de raciocínio inclusiva às iniciativas que compreendem essa construção.

O problema de investigação que orientou o rumo das reflexões estabelecidas neste trabalho procurou elucidar a seguinte questão: *Qual é a teoria de currículo que permeia a prática da Educação Integral?*

O objetivo geral que busca-se cumprir ao final do trabalho se desenvolve em: analisar a teoria do currículo para a Educação Integral. Por se tratar de uma análise qualitativa, a revisão de dados será feita com base na técnica de Bardin (2010), onde verificam-se os seguintes passos: pré-análise; exploração do

material; tratamento dos resultados. Posto isso, o trabalho será organizado da seguinte maneira: No primeiro momento, diz respeito à conceituação da educação integral, levando em consideração os aspectos da decolonialidade. No segundo momento, compreenderemos o currículo e seu papel político na formação humana, além das considerações em torno da formação docente para a Educação Integral. A terceira parte do trabalho se dedicará a realizar algumas reflexões e análises acerca da teoria de currículo na Educação Integral. Nas considerações finais, recapitulemos o problema de investigação e apontaremos as reflexões finais sobre o tema.

Um breve debate sobre a educação integral

Na contemporaneidade é possível observar as iniciativas que buscam implementar a educação integral, visto que a mesma já se tornou objeto de estudo do próprio governo federal. No entanto, o caminho no qual percorremos até os dias atuais, nos apresentam como a sua implementação pode se tornar complexa e consequentemente tardia, trata-se, sobretudo, de fatores políticos e econômicos que permeiam o país. O que mais se evidencia ao abordar a educação integral é a concepção mais básica e comumente aceita por uma parcela da população, onde fica exposto, que essa é uma educação onde o aluno se dedica a passar mais tempo na escola, apesar dessa definição popular, o que se observar sobre a concepção de educação integral é que:

A concepção de educação integral que associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade

de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade (GUARÁ, 2006, p. 16).

O homem e a mulher, logo todo e qualquer ser humano pode se desenvolver integralmente. Por isso, a educação deve estar voltada para este fim. Entretanto, alguns fatores podem ser levantados em torno das concepções que dedicam a educação integral um espaço raso e reducionista, comparada a sua verdadeira natureza.

A educação que se pretende integrada, não busca apenas aumentar a carga horária, mas sim, compreender e dar significado ao sujeito e seus saberes em todas as suas dimensões existenciais, tais como: a emocional, espiritual, estética, artística, cognitiva, física, social, política, econômica, cultural, ecológica e outras. Ao pensar em uma educação integral por meio da concepção apresentada acima, deve-se ainda, adicionar o aspecto da interdisciplinaridade, intersetorialidade e decolonialidade. Essa última, quando tratada unida à educação integral, se torna implementadora de uma formação adepta a inclusão do contexto e saberes locais de determinada região. Segundo Guará (2006, p.16) “na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano”

A necessidade de uma educação pautada na decolonialidade, se mostra quando os modelos e processos de aprendizagem se baseiam ainda em um padrão que hoje se torna reflexo do sistema colonial que perdurou por tantos anos no

país. Acerca do conhecimento popular e do contexto cultural, entende-se que a formação integral:

Inicia-se no nascimento e prossegue com a aprendizagem sobre o universo cultural, durante todo o processo de desenvolvimento das pessoas, pois é na vida cotidiana que se objetivam as ações humanas e nela se inscrevem os resultados do conhecimento humano, de suas conquistas e desafios. (GUARÁ, 2006, p. 17).

Considerando o ser humano em toda sua totalidade e buscando trabalhar com suas especificidades, é assim que uma educação decolonial e integradora busca se desenvolver, levando em consideração as vivências e os saberes que permeiam a localidade do indivíduo, saberes esses que podem trazer sentido para existência do ser humano. É a esse desenvolvimento da Educação Integral que nos referimos, a uma educação que trabalhe o ser humano integralmente, e essa é apenas uma das concepções que permeiam seu significado. Existem, é claro, algumas outras concepções do que seria a educação integral, é preciso analisar tais concepções e destacar qual é a concepção que procuramos trabalhar aqui.

O debate acerca das concepções nos levam a alguns caminhos de investigação. Segundo Lima e Almada (2013, p. 102-103, grifo dos autores) *apud* (COLARES; CARDOSO; ARRUDA, 2021, p. 1533), pode se analisar até quatro sentidos de educação integral:

a) Educação integral: referimo-nos a ideia de que cada estudante tenha uma formação mais completa possível, formação essa que vá além dos conhecimentos tradicionalmente veiculados pela escola e possa abranger as dimensões intelectual, artística, físico-corporal e tecnológica, o que demanda maior tempo e possivelmente articulação com outros espaços educativos. b) Educação de Tempo Integral: referimo-nos a ideia de ampliação da jornada escolar, para além do espaço da escola, mas não necessariamente que nessa jornada se implemente uma educação integral. c) Escola de Tempo Integral: referimo-nos ainda a ideia de

ampliação da jornada escolar, restrita ao espaço da escola, mas da mesma forma não implica na implementação de uma educação integral. d) Educação Integral de Tempo Integral: referimo-nos que a ideia de educação integral, já explicitada, só pode ser desenvolvida em tempo integral.

Apesar de uma diferenciação em cada um dos sentidos que nos é apresentado, é possível notar uma falha na comunicação para fora dos locais que se dedicam a estudar e debater sobre a Educação Integral, seja na Academia, nas instituições de ensino, na formação docente e até mesmo no ensino básico, existe uma carência de comunicação nos debates acerca da Educação Integral para fora da bolha dos estudiosos da área.

Em meio a tantas concepções, e a ausência de um alinhamento para um maior debate sobre o estudo, é possível notar um equívoco na conceituação de uma Educação Integral, percebe-se que:

No Brasil, especialmente por meio de ações de ampliação do tempo na escola, as experiências realizadas no âmbito da educação integral têm promovido uma compreensão inequívoca de educação integral como sinônimo da extensão do tempo na escola. Entretanto, já está muito bem esclarecido na literatura que educação integral não se confunde com a ampliação da jornada do tempo na escola, apesar de não descartar a contribuição que esta ampliação pode trazer à consolidação de um projeto de educação integral. (COLARES; CARDOSO; ARRUDA, 2021, p. 1532).

Em relação às diversas conceituações, acerca da educação integral, é possível observar a existente e complexa tarefa de dedicar a ela um único significado, no entanto, o que pode ser evitado, é empregar a ela um local que não corresponde com toda sua completude, ou seja, é preciso que haja uma maior difusão acerca do objetivo da educação integral e seu significado.

Mediante as concepções assinaladas em torno da educação integral,

consideramos que é igualmente importante destacar a teoria curricular que atenda as complexidades de sua plurissignificação. Ou seja, a teoria curricular que permeia as práticas pedagógicas voltadas para efetividade da educação integral. Deste modo, adentramos as reflexões epistemológicas em torno da teoria curricular adequada a sua materialidade.

O currículo na educação integral

O currículo como conhecemos hoje, vem se tornando cada vez mais frequente nas discussões acerca da Educação Integral, e logo sendo objeto de análise em alguns estudos que compreendem o âmbito de uma educação integrada. Em relação a essas discussões observa-se que:

Os debates acerca da produção curricular no cotidiano da escola tornam-se cada vez mais acirrados no campo acadêmico nacional. Entretanto, questionamo-nos, muitas vezes, sobre a eficácia dessas discussões, principalmente quando, em trabalho de campo, verificamos a distância que se mantém entre o proclamado na academia e o realizado na prática pedagógica. (COELHO; HORA, 2009, p.179)

Percebe-se que existe uma dissociação entre o debate que se estabelece na academia e os resultados que se encontram no campo e são esperados na prática, implicando assim na formulação curricular. Devido a isso, os planos de ações muitas vezes não conseguem sair do papel. O debate se torna mais pertinente quando temos consciência acerca dos financiamentos que são destinados para educação.

A proposta de uma Educação Integral que tem por referência histórica, no Brasil, desde as práticas anarquistas e integralistas das décadas de 1920 e 1930, passando pelas formulações de Anísio Teixeira, até a constituição do projeto dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs – , implementado por Darcy Ribeiro no estado do Rio de Janeiro, é

um exemplo desse distanciamento entre o que é debatido pelos intelectuais da educação e a realidade do cotidiano das escolas. (COELHO; HORA, 2009, p.179)

O currículo representa um fator pontual na consolidação de uma Educação que queira se fazer integrada, apesar de compreendermos a importância das questões estruturais e de infraestrutura que envolvem o funcionamento dessa educação, também entendemos a grande importância que o currículo detém, a existência de uma diversificação se torna mais que necessária para a Educação Integral. No entanto, observamos como essa luta pela Educação Integral vem se tornando cada vez mais necessária mediante a sua complexidade. O grande problema que podemos encontrar ao analisarmos esse movimento de luta que já vem sendo realizado há alguns anos, tendo à frente pessoas que buscaram implementar a Educação Integral, como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Jacqueline Moll e outros, é a ausência de uma conexão com a verdadeira realidade das escolas.

É nesse momento que percebemos como é impossível dissociar a teoria da prática. Existe uma diversidade de saberes que se desenvolvem na cultura do país, a produção curricular deve portanto conseguir dar conta de toda essa diversidade.

Nesse sentido, ao pensarmos em currículo e diversificação, precisamos refletir também sobre a relação entre os processos de comunicação e os conteúdos a serem comunicados, o que parece óbvio, mas quase sempre é esquecido. De diversas formas, o ser humano necessita da comunicação. É por ela que se pergunta sobre o mundo que o cerca, interage com os outros seres humanos, buscando respostas e é igualmente através dela que busca produzir conhecimentos sobre o mundo e no mundo. (COELHO; HORA, 2009, p.180)

E quando tratamos de uma Educação Integral é imprescindível que haja a presença de uma boa comunicação ligada também a construção de um currículo

contextualizado. Em relação ao currículo contextualizado, observa-se:

O currículo contextualizado sobre o qual Menezes e Araújo (2008) tratam em seus estudos busca inserir assuntos mais regionais que possam ajudar o aluno a conhecer e melhorar o lugar onde mora, buscando alternativas que sejam compatíveis com a realidade da sua região, objetivando ou tendo como consequência a melhoria das suas condições de vida e dos demais sujeitos que vivem em determinado espaço. Um exemplo que pode ser dado a este respeito refere-se à forma como cultivamos a terra em cada região. (BERTICELLI, I. A.; TELLES, A. M., 2017, p. 274)

E é sobre essa perspectiva que o currículo na Educação Integral deve se estabelecer. Um exemplo claro sobre isso, são as variedades de saberes que podem ser encontradas de uma ponta a outra do Brasil. O currículo contextualizado traz luz e significado aos saberes e vivências dos indivíduos com base na sua região. Esse currículo, por si só, já seria um grande transformador da Educação, mas é preciso que se atente também aos profissionais que fazem o uso dele. Como dito anteriormente, existem variedades de saberes que podem ser encontradas de uma ponta a outra do Brasil, um docente formado no sul do país, que presta concurso e é selecionado para ser docente na região nordeste em uma escola com Educação Integral em Tempo Integral, precisa, sobretudo, se adequar ao currículo contextualizado, e nesse aspecto, é preciso que haja uma boa instrução profissional para que o docente consiga refletir acerca daquela nova região.

E quando entendemos isso, percebemos como a formação docente apresenta alguns pontos que devemos refletir acerca de como a mesma deve ser significativa em uma educação na qual entendemos como integrada. As seguintes indagações começam a surgir quando levamos em consideração a formação do

professor na contemporaneidade: *a formação do professor ocorre de forma integrada?*
O docente está preparado para trabalhar com uma Educação Integral? A academia estabelece debates suficientes em relação à Educação Integral?

As indagações representam o verdadeiro quadro no qual observamos anteriormente, existe uma dissociação entre o que é trabalhado dentro das universidades e o que pode ser encontrado fora delas, em relação à prática e a comunicação no âmbito da formação docente podemos encontrar alguns caminhos que, na verdade, estão ligados a postura do professor em relação ao ensino, sabemos que existem inúmeros perfis de professores, e iremos nos abster de pontuar a postura que é considerada correta ou incorreta, até porque o debate sobre a formação docente pode e deve ir muito além disso, porém, é fato que o professor é livre para contornar algumas realidades que são colocadas frente a ele. Dito isto, observamos alguns conceitos em torno do professor:

Zeickner (1992) nos aponta para o conceito de professor reflexivo – aquele que é capaz de refletir sobre sua própria prática, reconstruindo-a em relação às teorias, num continuum em que a prática realimenta a teoria e vice-versa, constituindo assim o praticam. Parece simples, dito da forma como o dissemos mas é, na realidade, o âmago do trabalho pedagógico e, talvez, seja o grande diferencial do professor: a sua capacidade de reflexão, não somente sobre o trabalho ou do trabalho que realiza, mas também e, principalmente, no trabalho pedagógico durante a ação educativa, que inclui não apenas os procedimentos do planejamento ou da avaliação, mas também o fazer no cotidiano da prática escolar, a partir de uma teoria que lhe confere somente as pistas como um instrumental que precisa ser revisitado e ressignificado, não a cada ano letivo, mas a cada momento, a cada situação no cotidiano das práticas educativas (COELHO; HORA, 2009, p.181).

Apesar de pontuarmos a liberdade do professor em contornar as realidades que podem ser postas diante dele, é necessário também, entender o papel

formalizador da universidade em construir tais reflexões durante a formação docente. Dessa forma, deve haver uma construção de debates que busquem elucidar tais questões.

As teorias de currículo: implicações para educação integral

Trabalhar com teorias educacionais compreendem uma difícil tarefa e quando essas teorias estão ligadas ao currículo, o debate se torna ainda mais complexo visto que esse tema levanta diferentes concepções acerca da educação. É possível constar as seguintes teorias de currículo: Tradicional, Crítica e Pós-crítica. Anastasiou (2015) apud Ferreira (2020):

Ao tratar da educação tradicional afirma que a ideia de ensinar era apresentar ou explicar o conteúdo numa exposição, o que a grande maioria dos docentes procura fazer com a máxima habilidade de que dispõe; daí a busca por técnicas de exposição ou oratória, como sendo o elemento essencial para a competência docente. Sua função era desenvolver métodos mnemônicos e repetição de conceitos.

Assim como o próprio nome denuncia, a teoria de currículo tradicional, se desenvolve no método mais convencional que compreendiam a memorização como prática efetiva de ensino, ainda nos dias atuais, é possível ver como o impacto desse ensino se tornou grande o bastante para ser utilizado por alguns alunos para preparação de exames e trabalhos.

Em relação a segunda teoria, contata-se que:

O ponto central de suas críticas é a pedagogia tradicional, o jeito de aprender e ensinar na escola. Dentre as diversas correntes educacionais críticas, desenvolvidas a partir de um processo histórico, por meio de diversos intelectuais, encontramos no Brasil a pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire. Sua teoria educacional desenvolve a ideia de que as formas tradicionais de educação funcionam basicamente para objetivar e alienar grupos oprimidos. (FERREIRA,2020, p.3)

Por último, encontra-se as teorias pós-crítica:

Segundo Tadeu Silva em se tratando das teorias pós-críticas estas concepções tiveram suas expressões culturais através dos movimentos dos grupos considerados subalternizados nos Estados Unidos, por meio do multiculturalismo. Essas teorias analisaram o currículo escolar na perspectiva da ligação entre identidade e poder, gênero, raça, etnia, geração, religião, etc. (SILVA apud FERREIRA, 2021, p.3)

Entender algumas das teorias do currículo não basta para a discussão que pretende-se desenvolver aqui, já que estamos trabalhando com a ideia de uma Educação integral, dessa forma, empenhamos-nos em realizar uma breve análise acerca da teoria de currículo na Educação Integral. Antes de iniciarmos essa tarefa, devemos ainda compreender a concepção de currículo como construção cultural. Em relação a isso e a teoria do currículo na Educação Integral, observa-se que:

As teorias do currículo empenham-se em responder perguntas sobre o conhecimento a ser ensinado aos estudantes e o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade. Como apontado pelos pesquisadores Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu no livro “Currículo, cultura e sociedade”, embora questões relacionadas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só ganham sentido quando relacionadas ao “porquê” das formas de organização do conhecimento escolar. (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2014)

Posto isso, identifica-se, que é interessante que exista linhas de raciocínio que procurem explicar os “porquês” da organização do conhecimento escolar, já que só com elas as questões relacionadas ao “como” do currículo na educação integral conseguem ganhar sentido. É preciso que exista um movimento que proporcione debates acerca das teorias que realmente se estendem para o currículo de uma educação integrada.

A importação de teorias que não explicam nossa realidade nos impede de tecer alternativas criativas, cuja intencionalidade se encontra justamente na transformação. Um referencial de(s)colonial é capaz de resgatar e revalorizar as epistemologias, ontologias e cosmovisões anuladas pela colonialidade/modernidade em uma perspectiva da educação como prática de liberdade (CRUZ; CRUZ; SILVEIRA, 2020, p. 98)

Nesse sentido, em uma perspectiva da educação como prática de liberdade, é onde estabelecemos o nosso debate acerca da produção do currículo da Educação Integral. Hoje podemos encontrar algumas iniciativas que trabalham com o objetivo de implementar uma educação integrada, ou até mesmo de construir planos alinhados à Educação Integral, essas iniciativas somadas com a articulação em um nível regional, são de extrema importância para uma construção inclusiva.

Segundo Guará (2006, p.19) “num mundo cada vez mais complexo, a gestão das necessidades humanas e sociais exige a contribuição de múltiplos atores e sujeitos sociais, e uma nova cultura de articulação e a abertura dos projetos individuais para a composição com outros conhecimentos, programas e saberes”. Dessa forma, percebe-se que, “somente a articulação/combinção de ações — entre políticas intersetoriais, intergovernamentais e entre agentes sociais — potencializa o desempenho da política pública. Arranca cada ação do seu isolamento e assegura uma intervenção agregadora, totalizante, includente” (CARVALHO, 2006) apud (GUARÁ, 2006, p.19).

Considerações finais

A existência de um currículo propriamente dito para uma Educação Integral não existe como modelo ou fórmula pronta, no entanto, podemos observar as teorias que permeiam a sua construção. Como trabalhado ao longo das

seções: Um breve debate sobre a educação integral; O currículo na educação integral; As teorias de currículo. O debate foi desenvolvido seguindo uma linha de raciocínio que se complementa ao longo das seções. No primeiro momento foi possível compreender algumas das concepções acerca da Educação Integral e a diferenciação em torno de uma Educação Integral e uma Educação em Tempo Integral.

No segundo momento, o debate acerca do currículo na Educação Integral proporcionou análises sobre as perspectivas de currículo e a formação docente voltada para uma educação integrada. No terceiro momento, com o conhecimento das chamadas teorias de currículo, observamos a concepção acerca de três teorias que são usualmente discutidas no âmbito da educação, além disso, foi possível compreender como as teorias voltadas para a Educação Integral buscam responder algumas indagações em relação ao conhecimento e a formação do sujeito.

Apesar das reflexões que puderam ser construídas acerca do currículo, da Educação Integral e das teorias curriculares, ainda não dispomos de uma resposta clara para o nosso problema de investigação: *Qual é a teoria de currículo que permeia a prática da Educação Integral?*

No entanto, a resposta que corresponde a essa indagação, pode ser encontrada nas entrelinhas desse estudo, dessa forma, iremos dar luz a ela a partir do que foi posto ao longo deste trabalho. Recapitulando as teorias que foram mencionadas brevemente no decorrer deste estudo, encontramos a tradicional, a crítica e a pós-crítica. Vimos que a tradicional, está voltada para uma forma de

ensino pautada em uma transferência de conteúdos, realizada de forma com que os alunos pudessem memorizar o que lhes era passado, enquanto as demais teorias, iriam contra tal modelo de currículo e ensino.

Compreendendo que a teoria crítica e a teoria pós-críticas apresentam um grande diferencial nas suas significações, entendemos que apenas uma delas poderia permeiar a prática da Educação Integral. Como visto ao longo deste estudo, uma das concepções da Educação Integral se desenvolve em uma formação mais completa, que compreenda todas as dimensões do sujeito, podemos afirmar, de certa forma, que as teorias pós-críticas, se tornam as mais apropriadas para a prática da educação integral.

A partir das discussões desenvolvidas no presente trabalho, foi possível alcançar um debate acerca dos elementos de análise que permeiam o currículo na Educação Integral. Como posto nas linhas iniciais do presente trabalho, os objetivos que nortearam o trabalho foram os seguintes: Identificar a teoria do currículo em prol da Educação Integral; Descrever as concepções em torno das teorias de currículos; Aprofundar o conhecimento sobre a teoria de currículo em prol da Educação Integral. O que notou-se durante o desenvolvimento deste estudo foi, a ausência de trabalhos mais recentes que tratam de discutir as teorias de currículos voltadas exclusivamente para uma Educação Integral, apesar dos avanços que foram empreendidos ao longo dos anos, percebe-se que ainda é preciso que haja uma conexão entre o que é debatido nas universidades e o que é vivenciado no chão das escolas.

Em relação aos resultados alcançados durante esse estudo, podemos

compreender como a metodologia se fez necessária para uma otimização dos conceitos e concepções encontrados ao longo do caminho. Os estudos que foram utilizados como base para o diálogo no qual realizamos aqui, foram de intrínseca importância para o desenvolvimento das análises aqui presentes.

As reflexões apresentadas neste artigo evidenciam as concepções acerca da Educação Integral, o currículo, a formação docente, as teorias de currículo e a teoria que permeia a prática da Educação Integral. De modo geral, foi possível entender alguns dos aspectos que estão presentes no debate que se estabelece no âmbito da Educação Integral.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BERTICELLI, I. A.; TELLES, A. M. **O currículo na contemporaneidade: filosofia e tendências**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 19, n. 41, p. 271-286, maio./ago. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i41.3594>.

COLARES, M. L. I. S. ; CARDOZO, M. J. P. B. ; ARRUDA, E. P. . **Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais**. REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO , v. 16, p. 1529-1546, 2021.

CRUZ, M. M.; CRUZ, G. M.; SILVEIRA, E. S. **CURRÍCULO, DE(S)COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO INTEGRAL: POSSÍVEIS INTERSECÇÕES**. Revista Jovens Pesquisadores, Santa Cruz do Sul, v.10, n. 2, p. 89 – 100, jul/dez. 2020.

GUARA, I. M. F. R. . **É imprescindível educar integralmente** - artigo. In: Isa Guará. (Org.). Cadernos Cenpec - Educação, Cultura e Proteção Social - Educação Integral - vol. 2. São Paulo: CENPEC, 2006, v. 2, p. 15-24.

FERREIRA, Camila Aparecida. **Currículo escolar: caminhos percorridos até a educação integral**. Revista Científica Novas Configurações-Diálogos Plurais, v.1, n.3, 2020.

COELHO, L. M. C. C. ; HORA, Dayse Martins . **Educação integral, tempo integral e currículo**. Série-Estudos (UCDB) , v. 27, p. 177-192, 2009.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, **Currículo na Educação Integral**, 2014. Disponível em:
<<https://educacaointegral.org.br/glossario/curriculo/>>. Acesso em: 14 de maio de 2023.

A ARTE NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO



Mozart Regis da Silva
Maria Aparecida Vieira de Melo

Iniciando a discussão sobre a arte na formação integral

Ainda durante os primeiros estágios da vida de um indivíduo, encontramos nele certa capacidade de interagir a estímulos procedentes da arte em suas variadas formas. A arte, sendo “uma forma ancestral de manifestação” (IAVELBERG, 2009, p. 9), conseqüentemente, um elemento presente no cotidiano das crianças, que estabelecem singelos contatos com as artes através de simples atividades que compõem sua rotina, como por exemplo, as artes visuais manifestadas através de um desenho animado, ou até mesmo, a música presente nas cantigas de roda e brincadeiras que envolvem dança. Estas ocasiões rotineiras nos permitem observar a aptidão humana de absorver os estímulos provocados pela arte desde cedo.

Essas experiências são indispensáveis para o desenvolvimento comunicativo das crianças, uma vez que estas passam a entender que as artes são capazes de transmitir sentimentos e mensagens, que o sistema comunicativo entre as pessoas pode ir muito além que apenas palavras (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998).

Embora estes pequenos contatos iniciais com a arte carreguem consigo um potencial construtivo em relação ao desenvolvimento social e comunicativo do indivíduo, é na escola que essa relação é fortalecida, já que o ensino da arte é

garantido através de documentos legais para o ensino da arte, como por exemplo, a lei 12.287/2010 que enuncia: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, Lei nº 12.287, de 2010).

Dessa forma, é dada aos professores da educação infantil a responsabilidade de dar segmento à importante relação dos indivíduos com a arte, uma das poucas disciplinas escolares capaz de trabalhar a sensibilidade, assim como o estímulo de múltiplas linguagens que serão essenciais para a convivência dos sujeitos em sociedade.

Os principais estímulos responsáveis para a construção deste artigo surgiram a partir de inquietações e dúvidas que emergiram de reflexões acerca da posição que a arte ocupa, não só no dia a dia dos professores, em suas práticas realizadas em salas de aula (como uma disciplina), mas também para além dos portões das instituições escolares. Dessa forma, a pesquisa que compõe esta investigação parte da vontade de compreender a performance e os efeitos da arte para a formação integral humana.

Compreendemos que a concepção do modelo de educação integral possui grande valor para as discussões que permeiam o campo educacional, e a arte, sendo uma disciplina capaz de atingir o lado emocional do ser humano, naturalmente, tende a ter grande peso quando trabalhada durante os processos de evolução integral que poderão abarcar a vida de um indivíduo. Portanto, consideramos que a escolha do tema “a arte na formação integral do sujeito” se

justifica pela importância da arte, não somente enquanto disciplina isolada, mas também como elemento capaz de corroborar com o aprendizado nas demais áreas do conhecimento, conseqüentemente, favorecendo o sistema de educação integral.

Para fins metodológicos, esta pesquisa de campo caracterizada como qualitativa, foi desenvolvida através de um questionário online, realizado no interior do Seridó do estado do Rio Grande do Norte e contou com a participação voluntária de quatro professoras da educação infantil pertencentes a diferentes instituições de ensino. A definição dos sujeitos participantes desta pesquisa busca alcançar seus objetivos, dentre eles: analisar a arte na prática pedagógica dos professores para a formação integral dos sujeitos, identificar como a arte é trabalhada no ambiente escolar, compreender a percepção dos professores acerca da finalidade da arte na formação humana e refletir sobre a arte como fomentadora da educação integral na formação dos sujeitos. A situação limite que orienta esta investigação é como os professores de arte desenvolvem suas práticas pedagógicas para a formação humana integral?

Consideramos importante salientar, que após realizar algumas leituras de artigos sobre os benefícios da arte na educação e na formação humana, julgamos necessário aprofundar as investigações sobre a arte atrelada à concepção de educação integral, nesse processo, entendemos que a construção de mentes cada vez mais inovadoras e de indivíduos “dotados de humanidade”, como a sensibilidade e forte capacidade social e comunicativa está diretamente ligada ao potencial envolvimento artístico que ocorre ou ocorreu durante o amadurecimento das pessoas.

Em contextos em que as adversidades sociais e educativas são amenizadas, podemos perceber que a arte não só é capaz de ensinar sobre colorimetria e aprimorar a motricidade das crianças durante os primeiros estágios de crescimento, mas a continuidade dela permite que os sujeitos acessem o seu lado sensível e emocional, tendenciando ao aprimoramento da capacidade de comunicação e interpretação não literal, da criatividade e da imaginação.

Desse modo, justificamos a realização desta investigação e a escolha da temática “a arte na formação integral do sujeito” em razão da importância da arte enquanto aspecto que corrobora com o desenvolvimento humano e social. Uma vez que a arte é uma disciplina escolar que carrega consigo uma enorme capacidade de aplicação da interdisciplinaridade, entendemos então que esta deve ocupar um lugar de importância considerável dentro de um currículo que busque favorecer a educação integral, e conseqüentemente a formação humana integral.

A educação integral é uma medida eficaz que vem sendo gradualmente adotada pelas instituições de ensino, essa proposta ergue consigo a ideia da formação multifacetada, isto é, o aprimoramento de várias áreas do conhecimento ao mesmo tempo. Ao passo que essa concepção de ensino vem tomando espaço, conseqüentemente as discussões acerca dela são consideradas atuais e de grande importância.

Além disso, considerando o atual modelo do capitalismo desenfreado em que vivemos, podemos perceber que as exigências educacionais, assim como as atenções, estão cada vez mais voltadas para componentes educativos pautados

na lógica, priorizando formações pouco favorecedoras da reflexão crítica, da formação humanizada. Logo, temáticas como estas são capazes de mostrar a importância da permanência da arte na jornada formativa dos sujeitos.

Dessa forma, entendemos que analisar o modo como a arte está sendo trabalhada nos ambientes educacionais se faz relevante para os debates gerais acerca da evolução dos processos educativos, e, por meio desta pesquisa, pretendemos também contribuir para a divulgação do ensino da arte no Seridó, na perspectiva da educação integral.

A trilha metodológica percorrida

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de campo de cunho qualitativo e foi realizada na região do Seridó do estado do Rio Grande do Norte (RN). Qualitativa pois “parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Geralmente implica a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos mediante contato direto do pesquisador com a situação estudada” GODOY (1995, p.58).

É qualificada como caráter exploratório, dado que “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p.27). Possui cunho qualitativo em relação aos sujeitos, pois como também salienta Richardson (1999, p. 102): "o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por

meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno”.

O instrumento metodológico desta pesquisa é o questionário, que foi adotado com o objetivo de coletar os dados. A escolha desse procedimento se justifica por ser necessário a análise. Diante da necessidade da objetividade, Pode-se definir “questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento” presente. (NASCIMENTO; GOMES, 2017)

Ao levar em consideração que temos por objetivos compreender a percepção dos professores sobre a finalidade da arte e analisar a arte na prática pedagógica desses educadores, estamos consequentemente delimitando e estabelecendo o nosso público-alvo, que são os educadores do ensino infantil, que fazem o uso da arte no decorrer de suas ações e práticas pedagógicas. Assim sendo, o questionário que compõe esta pesquisa contou com a participação voluntária de quatro profissionais da educação com formação em licenciatura em pedagogia, pertencentes a distintos contextos de vivência pedagógica, no caso, a rede pública e a rede particular de ensino.

A participação desses professores nos beneficia diante da possibilidade de análise da arte entre variados modelos institucionais e práticas pedagógicas. Nesse estágio, diante da pluralidade de variáveis, é comum que façamos o uso da comparação durante as análises, e quando aqui mencionamos comparação,

não nos referimos ao sentido competitivo, mas sim “com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles” (GIL, 2008, p.16).

Para facilitar o alcance, o questionário que embasa esta pesquisa foi construído através do Google e utilizando a ferramenta “Formulários”, amplamente conhecida e disponibilizada gratuitamente na própria plataforma. Nele, as perguntas destinadas aos participantes continham caráter dissertativo, onde os sujeitos tiveram a liberdade de formular suas respostas de acordo com seus conhecimentos e valores, assim buscando oferecer ao participante a oportunidade de responder de forma seguramente subjetiva.

Além do questionário online (que otimizou a inclusão dos participantes a longa distância), esta pesquisa conta com os dados derivados de uma entrevista focalizada, realizada com a participação de um professor da educação infantil residente da cidade de Caicó - RN, focalizada, pois prioriza-se o foco a uma temática específica, evitando possíveis desvios de assunto (GIL, 2008).

Em tempo posterior à coleta, realizamos a análise e a interpretação dos dados oriundos ao questionário. Para isto, em primeira instância, fez-se necessário “organizar as respostas dos participantes e caracterizar isoladamente o comportamento de cada uma das variáveis” (GIL, 2008, p. 161), assim como buscar identificar os possíveis alinhamentos presentes, isto é, averiguar se houve aproximação de sentidos dentre os diferentes resultados, ou a presença de alguma ideia de forma repetida.

Com o objetivo de otimização, o estudo dos dados desta pesquisa foi organizado de acordo com o sistema de análises da professora Laurence Bardin,

que em seu livro *Análise de Conteúdo* (2016), apresenta seu método que é composto por três etapas, sendo elas:

1. A pré - análise, que consiste na fase de organização do material oriundo ao questionário, tais como a escolha dos documentos, a leitura e a formulação de hipóteses acerca do tema (BARDIN, 2016).

2. A exploração do material, segundo ela, “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração” (BARDIN 2016, P. 131), nesta etapa, a análise dos dados constituiu-se em conhecer como acontece a prática pedagógica de arte na educação integral dos sujeitos, buscando compreender a forma como é trabalhada no ambiente escolar, assim como conhecer a percepção dos professores acerca desse assunto.

3. O tratamento dos resultados obtidos e interpretação é a terceira e última etapa da análise dos dados, onde após serem feitos os estudos e levantamentos bibliográficos de aproximação com a temática central, os resultados abrem caminho para possíveis conclusões a respeito do tema, podendo então “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p. 131).

A arte na formação humana: contatos iniciais

Desde os primeiros estágios da vida humana, nós somos apresentados a um mundo cheio de linguagens e significados, e à medida que crescemos, vamos cada vez mais sendo introduzidos a aspectos culturais adquiridos por meio da

convivência social, como o gostar, desgostar, o atraente ou não atraente, aspectos que juntos, constroem o repertório de sentidos dos indivíduos (FERRAZ; FUSARI, 1993).

A ligação do ser humano com a arte surge ainda na infância, pois como mencionamos anteriormente, somos introduzidos a um mundo rico de linguagens, emoções e sentidos, elementos que compõem o sistema de sociabilidade e que fazem parte do nosso dia a dia. No entanto, apesar de naturalmente possuímos uma enorme propensão à comunicação, essas habilidades precisam de determinado tempo e de experiências que estimulem o seu desenvolvimento, fazendo com que as primeiras fases da infância, especificamente antes dos dois anos de idade, sejam caracterizadas pela ausência da fala.

Contudo, o natural desprovimento verbal não é um fator decisivo em relação ao desdobramento das habilidades comunicativas, visto que as relações e as trocas entre as pessoas não dependem exclusivamente das palavras, (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998) na verdade, essa ausência temporária instiga opções alternativas à fala, que possibilitem à criança expressar uma ideia ou mensagem. Nesse contexto, as artes visuais surgem como opção de suporte à amplificação das habilidades comunicativas, visto que a possibilidade de ser incluída na rotina da criança ainda cedo é facilitada justamente por não exigir o domínio verbal para que possa ser compreendida.

Os desenhos e os desenhos animados são exemplos de artes visuais que podem ser inseridos na rotina da criança logo cedo, através de um simples

desenho em uma folha, a criança é capaz de transmitir sentimentos e desejos, o que conseqüentemente aumenta e reconstrói e sua percepção de mundo (FERREIRA, 2015), esse comportamento geralmente é baseado no repertório sonoro e de símbolos comuns ao contexto de vivência delas, isto é, suas representações geralmente tendem a contemplar formas, aspectos e situações comuns ao dia a dia da criança (SANTOS; COSTA, 2016).

Assim sendo, a arte visual se destaca aqui como uma das primeiras linguagens a ser possivelmente perceptível e captada pelo ser humano, e possui grande valor formativo, mesmo nos primeiros anos, visto que, “a arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem [...]” BARBOSA (1998, p. 16).

Conforme os sujeitos avançam as fases de crescimento, sua ligação com a arte ganha aprimoramentos: os rabiscos ganham formas mais específicas, as brincadeiras de faz de conta envolvem movimentos corpóreos mais expressivos, e às vezes são acompanhadas de músicas ou cantigas, de um modo geral, a criança tende a melhor entender seus sentimentos e os meios pelos quais ela pode demonstrá-los. Mas, embora estes sejam avanços notáveis, sua envoltura artística ganha potência quando supervisionada e orientada por um profissional da educação, ou seja, um(a) professor(a).

A arte na escola: seus que/fazer

Como dito anteriormente, vivemos em um mundo amplamente rico em diferentes estilos de linguagem, portanto, convém à instituição escolar preparar os sujeitos para receber e interpretar adequadamente essa variedade linguística. Dessa maneira, (BERTAGNA et. al. 2020) dizem que o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade estética, da capacidade de ler de forma crítica a realidade e de expressar-se por meio de diferentes e múltiplas linguagens são capacidades ligadas à formação humana, que podem ser desenvolvidas a partir da realização de trabalhos no campo artístico e cultural.

No sentido das artes serem compreendidas como um importante elemento de suporte ao desenvolvimento da expressividade e dos processos de sociabilidade do ser humano, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil defende:

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais. [...] Tal como a música, as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (RCNEI, 1998 p. 85)

Este múltiplo desdobramento de habilidades é possível ser trabalhado através de uma perspectiva de educação integral. Essa concepção é uma medida eficaz que vem sendo adotada em grande parte das instituições de ensino, sua proposta ergue consigo a ideia da formação multifacetada, isto é, o aprimoramento de várias áreas do conhecimento ao mesmo tempo. Desse modo, (GONÇALVES, 2006, p. 130) fala que

[...] o conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações.

Considerando então que a concepção de educação integral é estabelecida pela formação do sujeito em uma condição multidimensional, na qual tem-se o intuito de estimular não somente o desenvolvimento intelectual, mas também o desenvolvimento afetivo e social, consideramos oportuno que a arte se configure como um elemento cooperador da formação integral, visto que a educação em arte visa a construção de indivíduos portadores de senso crítico e reflexivo, criativos, expressivos e sensíveis (DA SILVA, 2020), considerados elementos que intensificam a formação afetiva e social, assim, agregando valor à proposta de uma educação integral. Nesse sentido, Iavelberg aponta que:

A arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudos; entretanto, não é isso que justifica sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos (IAVELBERG, 2009, p. 9).

O trecho acima citado por Iavelberg (2009) nos leva a considerar a arte como uma disciplina que agrega valor ao processo de aprendizado de disciplinas adjacentes, favorecendo-as através da interdisciplinaridade. Outro importante fator indicativo da arte enquanto beneficente da educação integral é que ela está quase literalmente em todos os espaços de convivência humana, em especial a escola, tornando esses espaços, contextos de potencial aprendizado, pois:

Apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada

(BARBOSA, 1978, p. 178).

No contexto da arte como fomentadora da concepção da educação integral dos sujeitos, o Programa Mais Educação é considerado referência nacional, quando se fala sobre a expansão da educação integral no Brasil e a promoção de exercícios para além da dimensão intelectual dos alunos. Ele foi uma política pública federal criada pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, que operou entre os anos de 2007 a 2016 e consistia no aumento da jornada escolar, com um mínimo de sete horas diárias, buscando a melhoria dos índices escolares e trazia consigo atividades, reflexões e ações centradas no desdobramento de diversas dimensões do desenvolvimento humano, amparando a concepção da formação integral dos indivíduos (DE BARCELOS; MOLL 2021; BRASIL 2007).

Dentre os principais objetivos do programa, destaca-se:

- formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral.

Algumas das modalidades de ações dos trabalhos contemplados pelo PME (Programa Mais educação) são pertencentes ao macrocampo da cultura e arte, atividades como teatro, pintura, música e dança são exemplos de manifestações artísticas que foram incluídas a fim de estimular a formação multifacetada dos sujeitos. A incorporação da arte em um programa educacional criado com o intuito de ampliar a educação integral, reforça que a arte é um elemento de grande aptidão multifuncional e interdisciplinar (RODRIGUES; SOUZA, 2017).

A prática pedagógica dos educadores em arte

A arte enquanto processo educativo comparece a uma infinidade de atividades presentes no dia a dia da sala de aula, por esse motivo, a prática pedagógica em arte carrega consigo a necessidade de que o educador tenha um alto nível de sensibilidade, pois esta formação está ligada ao lado emocional do sujeito. A mediação realizada pelo professor durante o processo de incentivo à criação de um indivíduo interessado na formação artística, deve ser envolvimento de estímulos que o façam buscar o aprendizado por si só (IAVELBERG, 2009).

Os arte-educadores são a principal potência da execução do ensino da arte nas instituições, pois entende-se que “o papel dos professores é importante para que os alunos aprendam a fazer arte e a gostar dela ao longo da vida.” (IAVELBERG, 2009, p. 10). Estes, então, necessitam essencialmente possuir conceitos e métodos acerca da instrução artística que superem o senso comum já conhecidos pela maioria dos outros profissionais da educação, não especializados em arte.

Ainda em 1987, Ana Mae Barbosa estabelece a “Abordagem Triangular” para o ensino de arte, um método que permanece pertinente até hoje. Ele consiste em três pilares orientadores para as aulas de arte, e eles são: a contextualização histórica, o fazer artístico em si e a apreciação artística. Para ela, aprender por meio da arte caracteriza-se como educação integral, pois entende que a arte vai muito além de apenas uma disciplina isolada, mas também ajuda no desenvolvimento das demais disciplinas (BARBOSA 1998).

A prática pedagógica dos professores em arte deve ser pensada com cautela pelos profissionais da educação, uma vez que é na infância onde os sujeitos estão construindo e reconstruindo seu repertório de sentidos, seus gostos e suas próprias percepções de mundo, portanto, “é importante utilizar a Arte como um recurso que auxilia na formação da criança, trabalhando-a não como passatempo ou um recurso decorativo, mas sim como uma forma de aprendizagem, cheia de objetivos importantes no desenvolvimento do aluno” (FERREIRA, ANA PATRICIA, 2015 p. 9). No sentido da garantia da promoção de um ambiente que proporcione experiências e exercícios de maior validade, a DCN recomenda práticas que:

[...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, bem como [...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (DCN, 2010 p. 25-26).

Ainda sobre o fazer pedagógico dos arte-educadores, é importante ressaltarmos que o ensino da arte precisa ser constantemente repensado, visto que os conceitos acerca dela são variáveis de um período para o outro, assim, a atualização da prática pedagógica deve ser considerada prioridade para os professores, assim como defende Ana Mae Barbosa.

No entanto, o fazer pedagógico dos profissionais da educação, sobretudo os professores, tem uma raiz intrinsecamente ligada a sua base de formação, ou seja, geralmente, os professores tendem a reproduzir em suas aulas os métodos pelos quais eles aprenderam determinado tema ou assunto, conseqüentemente não optando por diferentes abordagens, neste caso, o professor acidentalmente

limita o processo de aprendizado, visto que provavelmente nem todos os alunos compreendem o mundo a sua volta da mesma forma, logo, (ANTONIAZZI, N. et al. 2016, p. 12) reforçam que:

O educador deve estar sempre aprimorando suas práticas em sala de aula, usando os mais variados métodos de ensino, deve ter paciência e ser relevante, pois sempre irá deparar-se com crianças que terão dificuldade em algumas atividades e a mudança na forma de transmitir o conhecimento é essencial, principalmente em relação à arte.

Percepções dos professores: analisando os achados

Os resultados e discussões acerca da pesquisa que norteou este capítulo seguem postos. Suas configurações estão melhor definidas na “Metodologia”, mas, rememoramos que se trata de uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo, que teve como instrumentos metodológicos o questionário online e a entrevista. A entrevista foi realizada com professoras da região do Seridó do Rio Grande do Norte, licenciadas em pedagogia e atuantes na educação infantil.

O objetivo desta pesquisa foi compreender a percepção destas acerca da arte no processo de formação integral dos sujeitos, e para isso, utilizamos perguntas de aproximação a esse tema central. Informamos ainda que esta pesquisa não busca comparar competitivamente a prática dos profissionais, mas sim, ressaltar as diferenças e semelhanças entre eles, no processo, observando a influência que seus diferentes contextos exercem em seu trabalho.

A fim de preservar a identidade dos participantes, estes foram nomeados de forma fictícia utilizando os números de 1 a 4. É importante ressaltar também que as professoras 1, 2 e 3 responderam a esta pesquisa usando o questionário

online, enquanto a professora 4 foi a entrevistada.

Quando questionadas sobre a utilização da arte durante o ensino das variadas disciplinas, todas responderam unanimemente que sim, fazem o uso da arte não somente durante as aulas de arte em si, mas utilizam-na como apoio ao processo de aprendizagem das outras disciplinas. Nesse aspecto, vemos que há o encontro das expectativas de Ana Mae Barbosa (1998), já que a autora propõe que a arte também seja trabalhada dessa forma, utilizando-a como instrumento facilitador da compreensão em outras aulas que não só a de arte em si.

Sobre os tipos de arte utilizados durante as aulas, as professoras 2 e 3 confirmam o uso de música, dança, pintura e teatro, já a professora 1 explora o uso da imagem e da ludicidade. Para além dos tipos de arte, a professora 4 diz o seguinte sobre o uso de materiais: “Lá na sala a gente faz bastante pintura, muito do que a gente produz são com produtos reciclados”. Sobre as narrativas das professoras quanto ao uso das artes, (ANTONIAZZI, N. et al. 2016, p. 11) afirmam:

O educador de Artes visuais precisa usar diversos procedimentos, para que eles possam construir habilidades para criar o próprio trabalho, e identificar com qual procedimento adapta-se melhor, analisando e apreciando a produção dos colegas, podemos sugerir que eles façam atividades relacionadas ao que constitui sua cultura, valorizando assim o ambiente que eles vivem (ANTONIAZZI, N. et al. 2016 p. 11).

Com relação à finalidade da arte para a formação integral dos sujeitos, as professoras 1, 2 e 3 resumidamente falaram que sua importância se dá pelo

desenvolvimento da sensibilidade, da percepção de mundo e da criatividade. De acordo com a professora 2, a arte “abrange tanto questões da sensibilidade quanto do intelecto, por isso é essencial.” Sobre a importância da arte para a formação humana (IAVELBERG, 2009) pontua que “a arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudos. [...] Quem conhece arte amplia sua participação como cidadão, pois pode compartilhar de um modo de interação único no meio cultural” (IAVELBERG, 2009 p. 9).

Quando questionadas sobre o nível de satisfação do ensino da arte em sua comunidade, a professora 1 e 2 concordam que os professores de arte geralmente não utilizam didáticas atualizadas, segundo a professora 2, “o ensino é muito precário, com concepções já superadas, por exemplo, a arte como um fazer, arte como fonte e arte como passatempo. Arte é criticidade, conhecimento e construção de gosto.” Já a professora 4, nos responde com uma problemática ainda maior: “Como geralmente eu trabalho com crianças que são de escola particular, eu percebo que tem um ensino mais efetivo dessa parte na rede particular, porque em algumas escolas eles têm aulas de arte, e é uma coisa realmente trabalhada, aulas de música, coisas que realmente induzem eles para esse mundo, apresenta esse mundo de uma forma melhor que nas escolas públicas, eles têm muito mais acesso de uma forma mais direta. Acredito que até mesmo pelos estágios que a gente passou, eu não vejo uma forma tão pura assim de trabalho direto com a arte nas escolas públicas, acredito que seja ainda mais teórico que nas escolas particulares, eles veem só no livro, não vão ver um violão, um violino, sabe? Certos instrumentos musicais, certas obras de arte...

pronto, pinturas rupestres que fazem parte da história da arte, e sabemos que as pinturas surgiram a partir dali. Crianças nas escolas particulares às vezes tem as excursões, uma criança minha tem cinco anos e foi pra uma excursão um tempo desse numa caverna com pinturas rupestres, e na escola pública você não vê esses passeios, eles tendo acesso a museu, a centro cultural, essas coisas assim. Então acredito que existe uma educação envolvendo a arte na comunidade, só que ela é elitizada, ela é direcionada para uma população.”

E, por fim, as entrevistadas opinaram sobre as possibilidades para o aprimoramento do ensino da arte, então, as professoras 1 e 3 afirmam que para que as didáticas dos educadores sejam renovadas, é preciso que haja formação continuada de qualidade, enquanto a professora 2 opina que, a arte apenas precisa de mais visibilidade. A entrevistada, n° 4 diz: “Eu acho que para melhorar poderia descriminalizar a arte que é da população, que muitas coisas que são parte da cultura, que também são consideradas arte, são criminalizadas por serem da parte dos pobres, porque tipo assim, por exemplo: uma arquitetura mais simples, a gente vê muitas casas de tijolos, porque as pessoas não têm condições de fazer aquela casa com gesso bem lisinha, vemos isso e achamos feio, só que a gente vai num restaurante chique, vê aquela mesma estrutura arquitetônica, só que aquilo é conceitual, é rústico, no rico é bonito. Então precisa mudar essa visão do acesso da cultura, da arte que é da população e as pessoas começarem a ver aquilo como arte mesmo. Pinturas que são da nossa região, aquelas pinturas em panos de prato, aquilo é uma forma de arte. Pintura em pano de prato. E não é tão valorizado, então isso tem que começar a ser valorizado para que as pessoas mais humildes, que são a maioria da população,

comecem a ter acesso a isso e ver como uma forma de arte, e também tentar ver se a escola pública começasse a ter acesso as outras formas também, e talvez eles até tenham acesso a essas formas de arte mais comuns, só que como não são vistos como arte, não querem trabalhar com elas porque visam as “lá de cima”, a cultura europeia, só considera arte o que é do rico.”

Assinalações conclusivas

A arte é o belo, é ela que nos salva da monotonia rotineira, faz com que o homem veja o mundo sob olhos de possibilidades infinitas, ela se faz presente durante a jornada de vida de todos os homens, e carrega consigo um arsenal de possibilidades, expressividade, cor, movimento, som e intelecto.

O desenvolvimento humano compreende o aprimoramento de múltiplas habilidades, como por exemplo, a cognição, a comunicação, a sensibilidade e o senso crítico. À medida em que crescemos, a afinidade com essas habilidades se torna cada vez mais necessária para que o sujeito seja considerado socialmente bem sucedido.

A escola por sua vez, pode ser considerada como um dos pilares da humanidade, pois é através dela que os indivíduos são preparados para conviver em uma sociedade, e nesse contexto dos incessantes processos de aprendizagem, a arte se mostra como uma poderosa aliada para a formação humana, já que esta é uma ligação consolidada bastante cedo na vida dos indivíduos, e uma vez que é trabalhada em um ambiente que explore suas capacidades (como a escola), permite-nos o pleno desenvolvimento da sensibilidade, dos gostos, da estética, da comunicação e da humanidade.

Através desta pesquisa e dos estudos atrelados a ela, pudemos compreender que a arte é uma excelente aliada à formação humana de forma integral, isto é, o pleno desenvolvimento humano que não contempla somente o intelecto, mas todas as áreas. Entendemos também que para que seja bem sucedido, o processo de ensino e aprendizagem artístico na escola depende essencialmente da atuação de profissionais capacitados, educadores mediadores que guiem seus alunos considerando suas individualidades, um educador visionário, capaz de explorar as possibilidades e os benefícios da arte no contexto da educação integral.

Contudo, para que isso aconteça, também precisamos ter um olhar crítico em relação à posição que a arte ocupa na vida dos sujeitos e na escola, assim como reconhecer a existência dos dogmas envoltos do sistema de ensino e aprendizagem artístico. Percebemos que a prática pedagógica em arte exige do professor um nível de conhecimento específico, que nem sempre é alcançado devido à fragilidade do sistema educacional público no sentido da carência de projetos de formação continuada, que garantiriam aos educadores a atualização de seus métodos e abordagens. Ao passo que no contexto do sistema de educação particular, onde há um investimento mais pesado, os alunos são capazes de vivenciarem um maior número de experiências de enriquecimento artístico.

A polaridade que resulta dessa situação é conseqüentemente frustrante para os alunos da rede pública, pois estes passivamente colocam-se em uma posição de inferioridade em comparação aos alunos da rede privada, por acreditarem que somente as artes que são ensinadas nas escolas particulares

possuem grande valor.

Nestse contexto, se torna importante para os educadores que estimulem o sentimento de pertencimento, pois à medida que os alunos engrandecem sua própria cultura e seus contextos, sua percepção de mundo é reconstruída, possibilitando que estes entendam que a arte é bela em todas as suas configurações, e é pertencente a todos.

Referências

ANTONIAZZI, N. et al. Artes visuais: educação infantil. **Encontro Científico Cultural Interinstitucional**, v. 14, 2016.

BARBOSA, A. M. **Arte - educação no Brasil**: das origens ao modernismo. Traduzido por Sofia Fan. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**: realidade hoje e expectativas futuras. Estudos avançados, v. 3, p. 170-182, 1989.

BARBOSA, Ana Mae (org.) **Arte/Educação Contemporânea**: consonâncias. internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BERTAGNA, Regiane Helena et al. **Avaliação da qualidade social da escola pública**: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. Políticas Educativas-PolEd, v. 13, n. 2, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

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 sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, 2007a.

DA SILVA, Daniela Costa. **A contribuição da arte na educação infantil.** Revista Educação Integral, p. 28 - 32. São Paulo 2020.

DE BARCELOS, Renata Gerhardt; MOLL, Jaqueline. **O Programa Mais Educação e seu legado:** possibilidades curriculares na perspectiva da formação humana integral. Retratos da Escola, v. 15, n. 33, p. 887-911, 2021.

DE OLIVEIRA SOUSA, Juliana da Silva; DA SILVA, Maikon André Lima. **Artes Visuais e educação integral:** as práticas artísticas como instrumento para o desenvolvimento humano global. Caderno Intersaberes, v. 10, n. 24, p. 59-67, 2021.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Ana Patrícia. **A importância do ensino de artes visuais na educação infantil.** 2015

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP> Alínea, 2001.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa:** tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.

IABELBERG, Rosa. **Para Gostar de Aprender Arte:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.; T. **Didática do ensino da arte:** A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999. BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo. Traduzido por Luíz Antero Reto,** Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

SANTOS, Maria AA; COSTA, Zuleika. A Arte na Educação Infantil: Sua Contribuição para o Desenvolvimento. In: **XV Seminário Internacional de Educação**, 2016, Novo Hamburgo.

RODRIGUES, Rafaela Nathalia Larocca; SOUZA, Leonardo Jeronymo de. **Arte-educação**: a relevância da arte no processo de ensino e aprendizagem. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, São Paulo, 2017.

AValiação como uma política pública: CONTEXTUALIZAÇÃO E ASPECTOS



Agivan Maria Lopes Godeiro

Introdução

Os novos desafios da Educação Brasileira dispõem sobre uma reflexão das políticas públicas e do desenho de suas implementações no contexto educacional. O presente trabalho pretende trazer contribuições para entender esse contexto, partindo de definições que guiam um olhar para o lugar onde os embates de interesses são estabelecidos a partir dessas políticas existentes. Nesse sentido, o artigo traz a literatura e conceitos centrais sobre os tipos de avaliação existentes e como se dá o planejamento para implementação dessas políticas na perspectiva de melhorar a qualidade da educação brasileira. Souza (2007, p. 69) define as políticas públicas como “campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o “governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”.

Entende-se que por meio do planejamento e formulação de políticas públicas, cabe aos gestores pensar, propor, elaborar e viabilizar ações e programas que possam se configurar por meio de planos e ou projetos, a fim de se alcançar um propósito, movidos por Leis e financiamentos que dão sustentação a sua implementação. Continuando, a autora enfatiza que “a política pública permite

distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz". (SOUZA, 2017, p.80).

Muitas definições ressaltam a função de uma política pública, na perspectiva que irão resolver os problemas instalados, porém se ver que as ideias e os embates de interesses coletivos, são deixados de lado, ignorados, repercutindo na sociedade e nos aspectos econômicos.

Entendemos que em qualquer política pública, de um lado estão os considerados conservadores que têm um olhar voltado para os interesses de um mundo globalizado e para o mercado de trabalho, no outro, vemos os estudiosos progressistas imbuídos em entender e mudar a sociedade. Tais ideias impulsionam a necessidade de se compreender a trajetória dessas políticas sociais e educacionais.

Surge então a importância de conhecer como ocorrem esses processos, por meio do campo de conhecimento chamado políticas públicas, o qual auxilia na análise e na compreensão do que rege suas decisões, planejamentos, implementações e avaliações.

Mainardes (2006, p.49), caracteriza "O processo político introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política de uso". Percebe-se que cada uma tem sua característica. A primeira marcada por uma política mais oficial, que introduz burocratas e departamentos educacionais. A segunda, formada pelas ideias iniciais, os textos oficiais, documentos que são formulados para dar

sustentação legal para que as políticas ocorram na prática. A política de uso são os discursos gerados e aplicados na prática.

A partir do apresentado, acredita-se que a análise de uma política pública, deve ocorrer com a interpretação de grupos de profissionais que atuam na prática, possibilitando identificar conflitos e/ou outros processos que venham a ocorrer nas arenas. No contexto em que os educadores atuam, é onde se podem assumir papéis de destaque no desenvolvimento dessas políticas, de forma ativa, interpretando e reinterpretando, a partir do que pensam e acreditam, com suas experiências, valores, propósitos e histórias, implicando diretamente nos processos de execução.

Na trajetória da educação brasileira, a reforma gerencial do Estado de 1995, surge na tentativa de reconstrução do Brasil, trazendo a possibilidade de garantir os direitos sociais, após os Estados terem se tornado mais independentes. Essas reformas devem ser entendidas sob duas vertentes que impulsionam a sociedade contemporânea. De um lado, um mundo globalizado, com mais competitividade, mais gerencial; de outro, a democracia social, garantindo os direitos sociais, mais legítimos, efetivos e eficientes.

Com esse teor de gerencialismo os conservadores impulsionam as reformas avancadas pelo domínio de um modelo gerencial conduzida pelo controle dos resultados educacionais, atrelada ao controle de qualidade. Já em relação à qualidade, entendemos que deve se pautar nas relações sociais, com finalidade que possibilitem a cooperação entre governos, instituições e grupos sociais por meio de processos avaliativos que permeiam intervenções desses grupos.

Com isso amplia-se cada vez mais o interesse de análise e avaliação da implementação e desenvolvimento desses programas, a fim de saber se os recursos destinados alcançam o social e promovem o desempenho dos estudantes. Essas respostas tornam-se cada vez mais difíceis de serem alcançadas, devido aos fatores que estão no âmbito externo e interno do campo econômico e social.

A diferença entre o direito a ter acesso à escola e a aprendizagem tem mobilizado discussões que são registradas no campo de conhecimento com epistemologia de política pública, trazendo à tona como as decisões, elaboração, implementação e avaliação ocorrem em países e estados. No Brasil vê-se uma condicionante para o desenvolvimento dessas políticas, o equilíbrio fiscal entre receita e despesa, causando uma direção focalizada nas disposições de aplicação desses recursos nas políticas estabelecidas. Dessa forma há uma dificuldade de se equacionar quais políticas postas trazem a possibilidade de inclusão com equidade social.

Educação e Avaliação: como contextualizar por meio de conceitos

A Constituição Brasileira (1988) apresenta em seu Artigo 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, direito à educação apresentado em seu pleno desenvolvimento, com garantia ao acesso e permanência de forma que as aprendizagens sejam efetivas, integrais e inclusivas. A constituição apresenta como direito do estudante o

acesso, a permanência e o seu pleno desenvolvimento, por meio de aprendizagens que possibilitem avanços significativos na sua trajetória escolar.

Faz-se necessário, que os governos têm que contar com boas políticas de avaliação educacional e deve haver a interação da sociedade e o conhecimento sobre o desempenho dos sistemas educacionais. As práticas avaliativas aplicadas têm apresentado um cunho de julgamento, uma classificação que denota competitividade. Sabe-se que todo e qualquer processo surge a partir de uma concepção teórica, não existindo neutralidade, se materializando nos instrumentos e técnicas aplicadas. Com as reformas da década de 1990, o Estado com sua lógica de mercado exerceu a função de controlador dos resultados, por meio da aferição da qualidade dos seus serviços. No âmbito educacional isso se configura por meio do controle do trabalho escolar.

Durante décadas o processo de avaliação foi visto por pedagogos e academia como não legítima, sendo apenas uma forma de controle, pois trazia em suas abordagens um cunho quantitativo, com padronização imprópria às culturas multifacetadas e plurais.

Na esfera do Governo, na década de 1970, o processo de avaliação não tinha notoriedade, nem despertava interesse, havendo a preocupação em atender e ofertar o acesso à educação. No período de 1980 houve uma pressão dos organismos internacionais para a implantação nos países latino americanos do desenvolvimento da avaliação em larga escala. A crise fiscal instalada no início de 1990 promoveu a pressão social sobre a transparência dos recursos públicos, que

articulou a descentralização das reformas educacionais, fazendo com que o governo criasse mecanismos de olhar para o sistema educacional.

Atuando nessa perspectiva, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), vem se apresentando no cenário educacional na década de 1990, com políticas educacionais de avaliação em larga escala e em indicadores educacionais. Tem em seu propósito e sua implantação de um sistema pautado no requisito legal; de acordo com o inciso IV do Artigo 9º da LDBEN 9.394/1996, “A União incumbir-se-á de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Bem como, o que foi firmado no compromisso para as unidades Federativas por meio do Plano Nacional de Educação (2001), no §5º do Artigo 11º:

A avaliação de desempenho dos(as) estudantes em exames, poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelos estados, Distrito Federal, nos respectivos sistemas de ensino e de seus municípios, caso mantenham sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar, assegurado a compatibilidade.

Essas resoluções legais têm possibilitado que estados e municípios a cada dois anos, desenvolvam o processo de avaliação, a fim de coletar dados que possibilitem saber o desempenho dos estudantes, especialmente do fundamental e médio, no intuito de se obter um diagnóstico para proporcionar planejamento e formulações de política públicas educacionais. Vale ressaltar que o processo ocorre por meio de dados censitários e dados de avaliação, possibilitando identificar onde está inserido o estudante, qual seu contexto demográfico, bem como quais as suas condições sociais e como se encontram a oferta, o acesso e o

rendimento escolar. Para, além disso, os resultados precisam possibilitar o olhar pedagógico, permitindo que práticas e metodologias sejam redefinidas, a fim de promover aprendizagens que promovam a formação humana integral dos adolescentes e jovens brasileiros.

Diante disso, percebe-se que a avaliação não pode ser considerada como etapa final de uma política. É fundamental concebê-la como base para novas ações, novos planejamentos estratégicos, programas e planos de gestão que possam impulsionar as redes de ensino. É necessário compreendermos o que diz Luckesi sobre avaliação.

[...] a avaliação é um ato de investigar a qualidade daquilo que se constitui seu objeto de estudo e, por isso mesmo, retrata a sua qualidade. Desse modo, ela não soluciona nada, mas sim subsidia sobre atos pedagógicos e administrativos na perspectiva da eficiência dos resultados desejados" (2011, p.13).

Ressaltamos que o ato de avaliar traz subsídios que possibilitam olhar para a qualidade da educação, a saber, muitas das vezes, nas políticas educacionais, sendo bússola norteadora de novas ações, assim como para a reflexão das falhas existentes. Percebe-se que esse viés de avaliação atende ao capitalismo, usado como estratégia de eficiência e crescimento social.

Vale salientar, ainda, que o modelo de avaliação externa posto, hoje, não tem contribuído para destravar os processos de mudanças desejados, na perspectiva que traz à tona a partir de seus critérios, da forma como seus resultados são divulgados, o ranqueamento e a competição entre as instituições, enfatizando a meritocracia, em que uns têm privilégios em detrimento de outros. Dessa forma não acontecendo as transformações almejadas, as mudanças que

possibilitem a construção e efetivação de uma educação para todos, pautada em critérios pedagógicos de acesso e de qualidade. Tudo isso vem de encontro a uma proposta mercadológica, que individualiza, exclui e pauta-se na hierarquização.

Avaliação externa e o ciclo de aprendizagem das Escolas de Ensino Médio Integral do Rio Grande do Norte

Com a advento dos marcos legais que marcaram a década de 90, como a LDBEN 9394/96 e com o processo de democratização promulgada pela Constituição de 1988, houve o direito à educação por meio de concepções pautadas a uma escola que fosse mais inclusiva, com acesso e permanência, garantido um tempo mais estendido aos alunos e que fosse pautada na formação humana integral. Em seu artigo 34, a LDBEN 9.394/1996 traz, “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” e continua, no 2º parágrafo, preconizando que “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”, reforçando no Artigo 87 que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas do ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”.

A partir da Lei do Plano Nacional da Educação de nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) Meta 6: oferecer 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.

Conforme a Lei de nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que institucionaliza o Programa de Fomento às Escolas em Tempo Integral, o Rio Grande do Norte implanta a política estadual de Ensino Médio em Tempo Integral, por meio da adesão da Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, com 18 unidades educacionais, ampliando a jornada escolar para 9 (nove) horas diárias.

Portanto, a definição das políticas de melhoria da aprendizagem assumidas pela Secretaria de Educação, da Cultura do Esporte e do Lazer – SEEC/RN não pode deixar de proporcionar estratégias que permitam entender e combater os fatores que criam perversamente um universo de abandono (6,27%) e de reprovação (15%) (fonte Censo Escolar), entre os estudantes das Escolas/Centros Profissionais de Ensino Médio Integral em 2019, dentre outros fatores socioeconômicos.

O Artigo 9º, inciso VI, da LDBEN 9.394/1996, a União tem a incumbência de avaliar o rendimento escolar de todos os níveis de ensino, em colaboração com os sistemas, visando à melhoria da qualidade do ensino. A partir da legislação, torna-se obrigatório a participação das instituições escolares nas políticas educacionais de avaliação, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil.

Nesse contexto, é necessário analisar os dados das avaliações de larga escala e as avaliações internas das escolas em tempo Integral, a fim de compreender como se dá a prática pedagógica, olhando para o processo de aprendizagem, as dificuldades encontradas e quais os níveis de desempenho dos estudantes na avaliação de larga escala, bem como se o tempo integral, extensão

do tempo, e a formação humana integral, têm impactado nesses resultados. Neste sentido, é preciso mapear os resultados da avaliação de aprendizagem das unidades e os resultados do SAEB.

Nessa análise, deve-se partir da compreensão das teorias e concepções didáticas- pedagógicas que permeiam o pensar e conduz o fazer do professor, mediada por um processo de aprendizagem que leve em consideração os mais variados fatores que circundam o indivíduo e não podem ser desconsiderados.

Nesse caminho, entender as concepções de avaliação e os desafios que permeiam essa prática se faz necessário.

Segundo Hadji (2001) a prática avaliativa deve ser colocada, tanto quanto seja possível, a serviço das aprendizagens. Significa que os resultados alcançados, no processo, devem estar a serviço do estudante, proporcionando e subsidiando a melhoria das aprendizagens e da qualidade educacional. Dias Sobrinho (2003) mostra que “essas avaliações têm se prestado ao controle de gastos públicos e ao fomento do gerencialismo nas instituições, servindo de instrumento de coleta de informações e de legitimação para as políticas governamentais”.

O autor nos mostra a forma como vem sendo pensada e conduzida às políticas públicas voltadas para as avaliações, projetando-se em mecanismo de controle sobre as instituições e servindo para cumprir programa e ações estabelecidos por governos, onde prestam atenção a alguns aspectos e negam outros, tornando-se empreendedores e legitimando políticas que intensificam as desigualdades sociais.

Para tanto, faz-se necessário aprofundar o conhecimento sobre as Escolas Integrais do Rio Grande do Norte, que tiveram sua expansão em 2017, para saber os fatores que estão relacionados ao rendimento escolar e sua correlação com o desempenho nas avaliações externas. Para essa análise é proposital uma pesquisa empírica, baseada em procedimentos que conduzam ao levantamento de dados, indicativo qualitativo e quantitativo que possam traçar um panorama dos resultados dessas escolas.

Consideramos que o impacto de uma avaliação no processo de decisão está relacionado à capacidade de avaliar e do modo como se utiliza esses resultados. Faz-se necessário que gestores públicos conheçam o potencial desse processo e a utilizem como meio para revisar as políticas públicas, sendo ponto de partida para os processos decisórios sem perder de vista a sociedade e suas pluralidades.

Considerações finais

Vários são os fatores que permeiam a compreensão das políticas públicas existentes no campo educacional brasileiro e muitos são os impactos da implantação dessas políticas por meio de seus processos e resultados. Compreender o desenvolvimento delas, suas implicações e a perspectiva pelas quais permeiam suas intenções se faz necessário.

Diante disso, percebe-se que o foco de uma política pública, deve estar pautado nos problemas sociais, pensando no coletivo e nas pluralidades das culturas existentes, não exercendo o papel meritocrático, a fim de estabelecer prioridade a grupos definidos, mas propor mudanças alcançáveis e bem sucedidas, atendendo ao campo da eficácia e da eficiência.

Para tanto, a realização das avaliações institucionais, no campo educacional, mais precisamente a avaliação externa, deve pressupor uma relação e uma articulação entre os agentes envolvidos, indo além dos resultados de desempenho. Deve propiciar subsídios reais e concretos para que se possam mover as gestões dos sistemas educacionais, com proposições e definições de políticas voltadas para a inserção social, com os grupos que serão diretamente afetados.

Analisar o grupo de Escolas de Ensino Médio Integrais da Rede de Ensino do RN faz-se necessário, na perspectiva de compreender se a extensão da jornada escolar tem propiciado mudanças significativas no ciclo de aprendizagem desenvolvido, com aprendizagens que impactam nos resultados das avaliações externas, bem como nas avaliações de aprendizagem. Dessa forma sugerimos percorrer caminhos que possibilitem trazer contribuições significativas no ciclo de aprendizagem dos estudantes das instituições em estudo.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Congresso Nacional. DF: Brasília, 1996

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 31 de mar. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: BALZAN, Cesar N.; DIAS SOBRINHO,

José (Orgs.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Artmed Editora, 2001.

LEI, nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. *Educação & Sociedade*, 2006, 27.94: 47-69.

Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL.

SOUZA, Celina. **Estado da arte da pesquisa em políticas públicas**. *Políticas públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007, 65-86.:

O PAPEL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPOS DE CRISE²

Natacha Costa

Global, a pandemia do Covid-19 tem imposto uma gama ampla de desafios para todos nós. São desafios de ordem econômica e social, mas também pessoal. Temos sido impelidos todos os dias a recriar praticamente tudo para sobrevivermos a um tempo em que os meios que conhecemos já não podem operar.

Em um país desigual como o Brasil, estes desafios ganham contornos dramáticos. Com 52,5 milhões de pessoas (um quarto de sua população) ainda vivendo com menos de R\$ 420,00 per capita por mês (CETIC, 2018), este período de isolamento social com a consequente suspensão da atividade econômica e fragilização da rede de proteção social produz efeitos gravíssimos para uma parcela significativa da população. E é nesse contexto que a educação pensada como direito deve atuar.

Fica evidente neste cenário que é urgente pensarmos a educação para além do processo de escolarização. Torna-se fundamental reconhecer com clareza o contexto em que estamos trabalhando como educadores para ampliar o alcance que nossa intervenção pode alcançar de forma a minimizar os efeitos desta crise.

² Este artigo foi originalmente publicado em abril de 2020 na plataforma do Centro de Referencias em Educação Integral

<https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-papel-da-educacao-integral-em-tempos-de-crise-por-natacha-costa/#:~:text=É%20manter%20as%20crianças%20em,processo%20de%20aprendizagem%20dos%20filhos>

No entanto, como uma atividade essencialmente presencial, a educação se vê em um momento de muita pressão. Por toda a parte surgem soluções para o trabalho educacional remoto, mas a realidade é que gestores e professores ainda se vêm lidando com uma série de questionamentos, se veem exigidos a reorganizar o calendário escolar diante de uma baixa previsibilidade em relação à duração e efeitos deste período.

Diante de muitas indefinições, algumas medidas vêm sendo tomadas no sentido de estabelecer alguns, ainda que insuficientes, parâmetros às redes e escolas neste período. Entre elas, a [Medida Provisória 934](#) do Governo Federal, o [posicionamento](#) do CNE e as resoluções dos [Conselhos Estaduais](#) autorizam, a partir da brecha da situação de emergência prevista na LDB, que sejam estruturadas nos próximos meses atividades não presenciais, inclusive no Ensino Fundamental, para cumprimento da carga horária prevista.

Claro que a ideia de manter em alguma medida os estudantes engajados em atividades propostas pelas escolas é desejável e relevante. No entanto, é fundamental aprofundarmos coletivamente nossa reflexão a respeito dos objetivos que estas atividades não presenciais devem ter neste momento, considerando todos os aspectos que impactam as redes, escolas, profissionais da educação, famílias e estudantes.

Primeiro é importante entender que a indefinição completa em relação a evolução no tempo e alcance da epidemia gera incerteza e insegurança por parte de todos. A vida de gestores, professores, famílias e estudantes tem sido cotidianamente afetada de diferentes maneiras.

Além disso, segundo relatório do UNICEF, metade de nossas crianças e adolescentes (46 milhões) vivem sob múltiplas privações e, especialmente para eles, a escola é reconhecidamente fator de proteção. Nesse sentido, as condições de vida de milhões de estudantes oferecem inúmeras barreiras à implementação de propostas que dependam exclusivamente de suas famílias e espaços de moradia (educação domiciliar ou homeschooling).

Por fim, se compreendemos que a Constituição Federal prevê condições de igualdade no acesso à oferta educacional, é fundamental compreendermos as questões estruturais que afetam este direito. O guia Covid -19, Educação e Proteção de Crianças e adolescentes, da Campanha Nacional pelo Direito a Educação e da plataforma Cada Criança, aponta que no Brasil 58% dos domicílios não têm acesso a computador e 33% não dispõem de internet³. Além disso, relatos dão conta de que os profissionais da educação não se sentem preparados para propor atividades que prescindem da sua mediação e tampouco os pais e mães se sentem capazes para mediar processos de aprendizagem, mesmo nas camadas mais favorecidas economicamente.

Nesse contexto, o Centro de Referências em Educação Integral vem fazendo uma reflexão sobre como é possível estruturar respostas a esta crise que observem os princípios da Educação Integral⁴ na efetivação do direito à educação no Brasil durante e após este período. Estes princípios versam sobre 4 aspectos:

- Equidade: reconhecimento do direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diversificadas, a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes.

³ <https://educacaointegral.org.br/quem-somos/>

⁴

- Inclusão: reconhecimento da singularidade e diversidade dos sujeitos, a partir da construção de projetos educativos pertinentes para todos e todas.

- Sustentabilidade: compromisso com processos educativos contextualizados, sustentáveis no tempo e no espaço e que integram permanentemente o que se aprende e o que se pratica.

- Contemporaneidade: compromisso com as demandas do século XXI, com foco na formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo. (ANDRADE, COSTA, WEFORT, 2019)

É natural que se pense, em um primeiro momento, que se estes princípios são desafiadores em condições “normais” de temperatura e pressão, que dirá neste contexto. No entanto, se os entendemos como princípios há que sustentá-los quaisquer que sejam as condições. E a experiência tem mostrado que eles não apenas devem parametrizar nossa ação, mas iluminam caminhos que podem nos levar a transformações desejadas há bastante tempo.

Para nos debruçarmos sobre alguns dos caminhos que municípios brasileiros têm explorado, é importante termos clareza de que perguntas orientam nossa reflexão já que oferecem elementos fundamentais para o estabelecimento de objetivos coerentes com nossos princípios e adequados ao contexto que estamos vivendo.

A *pergunta central* que devemos nos fazer deve ser como garantir que as políticas definidas neste período tenham em perspectiva os direitos de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos. A partir dela, os demais aspectos devem ser explorados. São eles: Quais devem ser os objetivos educacionais para este

período de isolamento social? Considerando que o direito a educação para a educação integral consiste no direito a aprendizagem e ao desenvolvimento integral, o que é possível garantir com qualidade neste período para todos e todas? Considerando que a qualidade, sustentabilidade e pertinência das propostas dependem do engajamento dos profissionais da educação e da contextualização das mesmas, como garantir a participação ativa dos gestores e professores na construção destas estratégias de forma a que sejam adequadas a cada realidade? Que tipo de apoio deve ser oferecido a estes profissionais? Considerando que a qualidade, sustentabilidade e pertinência das propostas dependem do engajamento dos estudantes e das famílias, como garantir a escuta e a participação dos mesmos na construção destas estratégias? Como apoiar as famílias e os próprios estudantes na mediação das atividades educacionais propostas? Que papel a tecnologia e os recursos digitais podem desempenhar tendo em vista o não agravamento das desigualdades? Que outros recursos podem e devem ser criados para garantir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades? O que este período nos informa a respeito de nossos estudantes, de suas famílias e contextos e a respeito de nossas práticas como educadores? O que faz sentido manter o que os novos tempos exigem transformar? Que outras oportunidades surgem neste contexto para a garantia de uma formação integral para todos? É possível repensar o papel da escola e da sociedade na formação das novas gerações a partir desta crise?

Neste exato momento, milhares de gestores e professores estão debruçados sobre a questão do calendário escolar. Se perguntam sobretudo como manter o currículo previsto. Sobre quais parâmetros devem orientar a definição de hora

aula, os instrumentos de acompanhamento de frequência e o processo avaliativo nesse período. Além disso, já se perguntam o que fazer na volta às aulas. Ideias como avaliações diagnósticas em larga escala e reforço escolar já começam a aparecer. No centro, como é comum, o conteúdo. Surgem também ideias de novos agrupamentos por proficiência. A ideia é correr atrás do prejuízo. No centro, claro, o conteúdo. Os estudantes, os professores, sua relação com o mundo e com o conhecimento tem pouca atenção. Deixamos assim em segundo plano a experiência vivida por professores e estudantes neste período, as formas de acolhimento que serão necessárias, o fortalecimento da escola como espaço coletivo, as condições ainda mais adversas a que estudantes, famílias e comunidades possivelmente estarão expostos, às estratégias de engajamento dos estudantes na vida escolar, o reencantamento com o futuro pós-pandemia. Tudo isso tem relação direta com a aprendizagem. Não se trata de *outra coisa*. Aprendizagem é ação que se dá na interação com o mundo, necessariamente mediada pelo outro, pela linguagem e pelo contexto social. Qualquer tentativa de isolar o processo de aprendizagem destes aspectos estará fadada ao fracasso. Assim, avaliações em larga escala, excessiva atenção aos conteúdos prescritos, procedimentos que buscam acelerar aprendizagens para responder a testes desconsiderando o contexto, não apenas são estratégias anacrônicas por não responderem às necessidades formativas do século XXI, como serão mais uma vez ineficazes na promoção da aprendizagem.

E é justamente por considerar essa multiplicidade de aspectos que a educação integral tem uma contribuição relevante neste momento. E alguns municípios têm, à luz de seus estudos e políticas orientados pela educação

integral, conseguido construir coletivamente boas estratégias para este momento. O mais relevante destas propostas é que não apenas elas buscam responder aos desafios atuais impostos pela pandemia, mas sobretudo buscar guardar coerência com o trabalho feito até aqui e lançar as bases do trabalho pós-crise.

O município de Tremembé (SP), por exemplo, decidiu que neste momento as famílias precisavam contar com as escolas presentes, as apoiando em diferentes aspectos da vida com seus filhos. E que era importante manter a conexão dos estudantes com o processo de aprendizagem. Para isso, a equipe técnica da secretaria entendeu que era necessário afirmar um novo paradigma: *todo mundo ensina, todo mundo aprende e todo mundo é responsável*. Para colocar esse lema em prática, foi construído de forma participativa com gestores, professores, em diálogo com as famílias e das prioridades estabelecidas, o programa “Ninguém em Casa sem Aprender, porque famílias e escolas estão juntas!”. Neste programa, 9 estratégias foram desenvolvidas: escuta das famílias, construção coletiva de atividades que possam ser desenvolvidas em casa, encontros semanais virtuais entre professores e familiares, desenvolvimento de plataforma moodle simples e acessível por celular para acesso as atividades e aos professores, criação de grupos de comunicação (WhatsApp) por turmas e ativação das páginas de Facebook das escolas, disponibilização de materiais impressos, mobilização dos saberes das famílias e comunidades, avaliação e acompanhamento via formulários online e cadastro das famílias no app do programa. Para colocar estas estratégias em ação foram criadas 5 frentes: Mobilização, Plano de Comunicação, Estudando em Casa, Troca de Saberes do Território e Famílias em Rede. Importante dizer que foi prioritário garantir que todos os estudantes estivessem contemplados no

programa. Daí que todas as estratégias foram desenhadas garantindo a busca ativa das famílias, o engajamento delas, a criação de conexões entre as famílias para garantir que as informações possam circular e o acompanhamento permanente e personalizado por parte dos professores.

Tarumã (SP), por sua vez, também se estruturou observando os princípios da Educação Integral. A primeira estratégia foi a busca ativa. Hoje Tarumã tem 100% dos pais e mães nos grupos de WhatsApp, são grupos por sala e todos os professores estão em contato com todos os pais. Os gestores e professores fazem um planejamento coletivo quinzenal por série e por área como foco em português e matemática e atividades voltadas para cultura, corpo, arte etc. As atividades chegam via plataforma digital, mas também por WhatsApp e outras plataformas. São também impressas para todas as famílias que não têm acesso aos meios digitais. Além disso, eles têm procurado diversificar as linguagens para além dos textos: áudios, vídeos, jogos recreativos, fantoches, atendendo a preocupação de garantir minimamente um desenho universal para a aprendizagem. A partir daí os professores fazem um acompanhamento personalizado com as famílias e estudantes. As famílias são grandes aliadas, as atividades são planejadas a partir de recursos que existem nas casas, reconhecendo os saberes das comunidades e fortalecendo as relações comunitárias. Além disso, há uma perspectiva intersetorial. Por exemplo, os agentes de saúde têm ajudado que alguns materiais cheguem a famílias que vivem em lugares mais distantes ou inacessíveis aos professores. E este é apenas um exemplo.

Podemos dizer que estas propostas têm em comum o compromisso em construir estratégias contextualizadas que atendam a todos os estudantes. Sem exceção.

De forma resumida, podemos sistematizar os principais aspectos da seguinte forma: Objetivos: o foco agora não é transferir a escola para dentro de casa. É manter as crianças em algum contexto de aprendizagem e apoiar as famílias neste momento tão desafiador em vários aspectos, não apenas no trabalho escolar. Isso significa apoiá-las a estruturar a rotina dos filhos, a lidar com as questões que surgem e também a colaborar com o processo de aprendizagem dos filhos; Busca Ativa: implementação de estratégias colaborativas, encadeadas e em rede para chegar a 100% dos alunos; Escuta e estreitamento dos vínculos com as famílias: identificação das necessidades das famílias, compreensão profunda em relação as suas condições de vida, hábitos e conhecimentos, estabelecimento de contato permanente com elas; Construção do trabalho colaborativo entre professores: longe de materiais prontos, foco na construção coletiva de atividades com base na escuta das famílias, na identificação do que consideram essencial no currículo, da adaptação destes conteúdos a propostas que as famílias possam mediar e/ou que as crianças possam dar conta autonomamente; Exploração e uso de diferentes linguagens: vídeos, áudios, desenhos, cards e canais: WhatsApp, FB, Instagram, moodle no celular, materiais impressos, de forma a chegar de diferentes maneiras aos diferentes perfis de estudantes e famílias; Reconhecimento e articulação dos saberes dos territórios: identificação dos saberes das famílias, valorização dos conhecimentos

das famílias e articulação das atividades com estes saberes para que façam sentido no contexto das casas; Mobilização social: campanhas para engajamento de outros setores nos programas, envolvimento dos prefeitos e secretários nos canais de comunicação, criação de uma “agenda local” em torno das propostas; Intersetorialidade: identificação de parceiros na saúde, na cultura, na assistência para apoio às famílias e estudantes.

Podemos afirmar com tranquilidade que estas premissas e estratégias constituem os pilares da Educação Integral em qualquer contexto. Tem sido uma grande luta no Brasil afirmar a necessidade de ampliarmos a lente sobre o processo educacional garantindo qualidade pedagógica às políticas públicas. A equação currículo prescrito - avaliações externas - formação de professores - materiais didáticos padronizados não será capaz de garantir uma educação de qualidade para todos os brasileiros. É preciso apostar nos professores como profissionais, apostar na construção de currículos vivos que sejam produto de uma construção coletiva na rede, currículos orientadores do trabalho de todas as escolas, mas que sejam apropriados por cada uma a partir de sua realidade, dos desafios, potenciais e saberes das comunidades e de seus estudantes, em um processo de formação que olha para os estudantes como sujeitos multidimensionais, sociais, históricos e, sobretudo, competentes. Sujeitos capazes de produzir conhecimento a partir da mediação da escola na sua relação com o mundo.

Se Tremembé e Tarumã têm sido capazes de tão rapidamente propor políticas sistêmicas, pactuadas coletivamente e que cheguem a todos os

estudantes, é porque vêm zelando, não é de hoje, por estes princípios nas suas políticas curriculares, de avaliação e monitoramento e de formação de professores.

Nos mais diferentes aspectos e campos, filósofos, economistas, ambientalistas, sanitaristas, cientistas e tantos outros profissionais vem afirmando que o coronavírus mudará nossas vidas de forma irremediável. De fato, os limites impostos por esta nova realidade têm nos apresentado possibilidades inegáveis de transformação. Que possamos diante disso escapar às armadilhas que nos levam a repetir fórmulas fracassadas, que despersonalizam os processos educativos, que massificam e padronizam uma atividade que depende inexoravelmente de *vínculo e pertinência*. Que possamos, no lugar disso, ressignificar o papel de nossas escolas colocando o processo educativo a serviço da vida. Isso sim garantira o aprendizado de todos e todas. E nos levará à formação de pessoas capazes de nos conduzir a uma nova era, tão necessária não mais apenas a dignidade humana, mas a sua própria sobrevivência.

Referências

ANDRADE, Julia Pinheiro; COSTA, Natacha; WEFFORT, Helena Freire. **Currículo e Educação Integral na Prática**: uma referência para estados e municípios. Caderno 1 e 2. In: Plataforma-Metodologia de Currículo para a Educação Integral. São Paulo: Centro de Referências em Educação Integral/British Council, 2019. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral>

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO, Covid -19, **Educação e Proteção de crianças e adolescentes**, 2020. Disponível em https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_Guia1_FINAL.pdf

CETIC, **Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação** (Cetic.br), Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2018.

IBGE, **Dados da Síntese de Indicadores Sociais**, 2019. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>

UNICEF. **30 anos da convenção sobre os direitos da criança: avanços de desafios para meninas e meninos no Brasil**. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF): Brasília, 2019. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/30-anos-da-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>

O **Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas** é uma sociedade civil sem fins lucrativos, com finalidade educativa e cultural que se propõe a manter vivas as ideias de Paulo Freire, educador pernambucano, referência no Brasil e no mundo. Sua contribuição para a Educação foi oficialmente reconhecida pela Lei nº 12.612/2012 como Patrono da Educação no Brasil.

Fundado em 29 de maio de 1998, o Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas teve seu estatuto oficializado em novembro desse mesmo ano. A UFPE solidária com os objetivos deste Centro, compreendendo o seu papel, para uma educação crítica, inclusiva, democrática, assim como, entendendo que a filosofia e pedagogia freireana é atual e profícua, apoia desde o início suas iniciativas. Perenizar as ideias de Paulo Freire é fundamental, para sua terra natal e para o mundo. Vale salientar ter sido esta Universidade berço em que Paulo Freire desenvolveu seu sistema educacional. A sede do Centro Paulo Freire está localizada no Centro de Educação no Campus da UFPE.



ISBN: 978-65-87824-28-4

