

Escolas de período integral: como unir o lúdico com o científico por meio da tecnologia¹

Luiz Henrique Schutz*

Helga Corrêa Dal Bó Marin**

Rosicler Felippi Puerari***

Resumo

A educação integral remete à formação escolar, reconhecendo o educando como um ser que precisa de orientações e concepções de forma ampla, sem dispensar o cognitivo, proporcionando a aprendizagem e o desenvolvimento de diversas linguagens e habilidades. Ao se tratar de escola em período integral, nota-se um ensino assistencialista, que cumpre pouco sua função. De acordo com a realidade das escolas de período integral, do trabalho que realizam e das metodologias utilizadas, pretende-se propor um trabalho integrado com uso de tecnologias de forma lúdica. Para tanto, é possível afirmar que a dificuldade de unir o lúdico e a tecnologia em uma escola de período integral se apresenta em mesmo grau que nas escolas regulares. E, de modo geral, está na dificuldade do trabalho com recursos que não fizeram parte de seu aprendizado ou de sua formação inicial, ou seja, há pouco conhecimento e segurança para um trabalho de forma lúdica. Pela deficiência na formação ou por questões de gestão, o profissional da educação não aproveita o potencial desse recurso metodológico. Não havendo o conhecimento do desenvolvimento infantil, nem leitura científica sobre o funcionamento cerebral ou sobre as necessidades biológicas e psicológicas dos alunos, havendo apenas adequações empíricas das atividades, o lúdico na educação toma caráter de brincadeira, com o intuito de passatempo. De modo semelhante, a tecnologia não contribui para a aprendizagem quando é vista como ocupação e entretenimento de momentos “ociosos” no período escolar. Contudo, encontra-se nessa fusão o desafio maior, propor formas possíveis de trabalho lúdico com tecnologia, na escola e, de modo especial, na escola com horário ampliado. Não se pode perder de vista ainda questões importantes a considerar quando se fala de aprendizado e de ensino. Uma delas é que um não acontecesse dissociado do outro, entendendo que se houver melhora no ensino e seus componentes, o profissional, sua formação, a metodologia que adota, os recursos que possui e a gestão escolar, a melhora no aprendizado também será possível. Outra é o ensino científico que se apresenta frágil em muitas ocasiões pelos motivos citados anteriormente ao se falar de ludicidade. Deixar o senso comum e invadir o conhecimento científico é outro desafio ao docente e, posterior, ao aluno. Contudo, para a educação integral, entendida como educação completa e irrestrita, esses eixos necessitam estar em harmonia e consonância ou haverá prejuízo no processo de ensino-aprendizagem. Palavras-chave: Escola de período integral. Tecnologia. Lúdico. Formação profissional.

1 INTRODUÇÃO

A escola pública vem tentando cumprir metas educacionais, seja por acordos internacionais seja por interesses locais ou pela importância de ofertar a educação adequada a todos. Sendo consi-

* Licenciatura em Informática pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Acadêmico de Ciência da Computação; luizschutz@hotmail.com

** Assistente Técnico-pedagógico da Escola de Educação Básica Professor Salustiano Antônio Cabreira de Faxinal dos Guedes – SC; Especialista em Gestão Escolar; graduada em Letras; acadêmica do Curso de Licenciatura em Informática; cursando especialização em Mídias na Educação; helgamarin@gmail.com

*** Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina – *Campus* de Xanxerê; Mestre em Ciência da Computação; especialista em Ciência da Computação; rosicler.puerari@unoesc.edu.br

derada a escola um espaço de socialização de saberes, pressupõe a garantia de educação de mesma qualidade a todos, já que “[...] não se socializa nada entre alguns” (SANTA CATARINA, 1998, p. 15), ou seja, socialização indica totalidade.

A proposta de uma escola que funcione em período integral vem na tentativa de unir fatores que possam suprir falhas educacionais e sociais em um mesmo momento, por isso a inserção atual das escolas de tempo integral no Estado de Santa Catarina em comunidades economicamente carentes. Mas, embora prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como a ampliação de oportunidades educacionais, o que se encontra atualmente é a ampliação de tempo, sem melhoria qualitativa na educação.

Os motivos poderiam ser a falta ou a deficiência em fatores essenciais, como a formação dos profissionais, clareza do currículo, funcionamento escolar com poucos critérios estabelecidos e raro envolvimento da comunidade escolar, condições que seriam fundamentais para o sucesso da escola em tempo integral.

No entanto, ao observar melhor o ensino público do Estado de Santa Catarina, o que foi necessário para contextualizar e delimitar melhor o objeto de estudo, pode-se afirmar que essas não são peculiaridades de escolas que ampliaram o tempo de permanência em espaço escolar, mas uma característica de como se apresenta a educação no momento.

A fim de atingir os objetivos, inicialmente se faz necessária a pesquisa bibliográfica, posteriormente a observação, verificação de experiências metodológicas e conhecimento do funcionamento das escolas. O resultado será apresentado em forma de seções na primeira seção é possível compreender o que é a Escola em Período Integral em âmbito geral, bem como a iniciativa no Estado de Santa Catarina de modo amplo, para séries iniciais do Ensino Fundamental. Na seção seguinte se atentarão ao científico e ao lúdico na educação. Em seguida será contemplado o papel do profissional da educação no processo de ensino-aprendizagem e, em especial com o uso da tecnologia para a união do lúdico e do científico. Na seção posterior, pretende-se enumerar as possibilidades desta união e como isso seria possível, de acordo com o currículo, planejamento, método e avaliação do processo. Na conclusão encontra-se a análise e a exposição de dificuldades e benefícios ao se agregar tais oportunidades ao sistema educacional ou em primeiro momento às práticas escolares.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DE ESCOLA EM PERÍODO INTEGRAL

É oportuno, de início, que se entenda alguns pontos peculiares à escola em período integral, para, posteriormente, partir para o objeto que se caracteriza pelo estudo, análise e proposições de trabalho integrado do lúdico e científico na escola com tais características. A escola de funcionamento em tempo integral não é uma ideia tão recente no Brasil, como se pode perceber ao se estudar obras de Anísio Teixeira ou mesmo a história da educação no país. Desde a década de 1930, escolas públicas ampliaram o tempo de permanência dos alunos em atividades escolares.

Embora nas experiências iniciais a escola em tempo integral tivesse um caráter assistencialista, percebem-se oportunidades de aprendizagem e socialização importantes, principalmente ao se tratar

de escolas que atendiam comunidades desfavorecidas economicamente. Dessa forma, foi possível, em muitos casos, proporcionar chances de crescimento intelectual e cultural por meio de atividades diversificadas, visando a um desempenho equivalente a alunos com a possibilidade do ensino privado. Porém, ainda há que se estar ciente de que o alto custo, a falta de planejamento das atividades oferecidas e, por muitas vezes, funcionar apenas como “depósito de crianças”, é ao que se deve o insucesso de muitas propostas até a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDB), houve algumas alterações pertinentes à situação histórica, às necessidades das instituições e sistemas e às projeções da educação, que não eram contempladas ou se apresentavam deficientes na Lei n. 5692/71. A previsão de um aumento do tempo de permanência na escola estava contemplada aí. Conforme o Artigo 34, Parágrafo Segundo, da LDB n. 9.394/96:

Artigo 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...]

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

Muito poderia ser dito e analisado, ao se comparar a legislação e suas influências no cotidiano escolar, na prática dos profissionais da educação e no processo de implantação do período integral, bem como suas implicações, contudo, para poder se aprofundar ao estudo é necessário delimitar de que escola pública em período integral se fala. Sem restrições a comparativos ou aplicações a outras realidades, optou-se por considerar a escola pública estadual de Santa Catarina como ponto de partida.

2.1.1 Escola pública em período integral em Santa Catarina

Com a intenção de ampliar as oportunidades educativas por meio da permanência do educando em tempo integral na escola, a implantação da Escola Pública Integrada em Santa Catarina teve início em 2003. Tendo como proposta oferecer formação completa e chances de enriquecer currículo e prática das Unidades Escolares, o projeto consolidou-se no ano seguinte, isto é, em 2004.

A preocupação de se atender a todos com disciplinas e conteúdos mínimos, estabelecidos nacionalmente e, da mesma forma favorecer uma autonomia para a complementação diversificada, atendendo aos interesses e características regionais, basearam a opção curricular da Escola Pública Integrada nas escolas estaduais de Santa Catarina. Por meio de atenções assim, a cultura, seu desenvolvimento, sua importância e sua função em determinado grupo de pessoas são reconhecidos na ação pedagógica, de forma democrática. Importante também é a maneira como ocorreu o reconhecimento e trabalho das diversas culturas, orientados pela Lei Nacional: a particularidade e necessidade local é motivo de enfatizar e valorizar a cultura deste, contudo sem se tornar algo “fechado” e inerte ou que se torne motivo de discriminação ou ignorância das demais formas de expressão cultural, reconhecendo e considerando, assim, a diversidade. As competências, habilidades e limitações individuais precisam ser respeitadas em um currículo na escola.

Considerar o cultural, partir do cotidiano do aluno, mas não se restringir a ele, pois o conhecimento se elabora e será apropriado se houver elementos além dos que já fazem parte do saber ini-

cial. As mudanças tecnológicas e científicas, nesse contexto, também precisariam ser consideradas ao se falar de currículo na escola de período integral, ou seja, partindo do conhecimento do aluno, o científico e o tecnológico são indispensáveis nas disciplinas curriculares. Nesses dois aspectos citados (cultural e científico), entende-se que ao se apropriar de um conhecimento, o indivíduo o faz coletivamente. Ao se perceber avanços, o currículo precisa estar além do desenvolvimento natural e proporcionar, por meio do ensino, o desenvolvimento humano, de percepções, do pensamento científico e da criatividade. Não se pode ignorar que não se trata apenas de um conceito curricular, mas de escolhas da proposta de ensino como expõe Lima:

Por trás do conceito está, sem dúvida, a concepção de ser humano e o papel que se pretende que a escola tenha em seu processo de desenvolvimento. Não há, portanto, currículo ingênuo: ele sempre implica uma opção e esta opção poderá ou não ser favorável ao processo de humanização (LIMA, 1998, p. 13).

Percebendo o currículo como composto dos conteúdos e das atividades de aprendizagem, é possível identificar claramente que no Estado de Santa Catarina a perspectiva histórico-cultural é a adotada, embora na prática não seja possível a percepção de que seja adotada na totalidade das instituições ou na prática de todos os profissionais.

Frente ao exposto, entra-se em alguns outros assuntos relevantes e que têm relação com o currículo, sua adoção e aplicação. A qualidade do ensino é um dos fatores que interferem no currículo. Assumindo a educação como direito de todos, acessível e gratuita, nota-se nas instituições de período integral que há o cumprimento do acesso à escola, enquanto o acesso à educação é muito mais amplo e tratado muito mais pelos indicadores numéricos, como IDEB, indicadores internos (aprovação, evasão escolar, etc.) entre outros, ou seja, a qualidade é frágil.

2.2 O CIENTÍFICO E O LÚDICO NA EDUCAÇÃO

Para falar de científico e de lúdico é oportuno iniciar compartilhando um pensamento de Lima (2008), o qual afirma que o desenvolvimento infantil acontece independente de a criança estar ou não em uma escola ou mesmo, se na escola, é privada de situações de aprendizagem, o desenvolvimento não depende disso. Há aprendizagens que são da espécie humana, mas o que não pertencer a isso deve lhe ser ensinado e, então, a escola precisa cumprir seu papel, preservando no cérebro a capacidade de pensar, o que lhe é característico. Mas aprender é processo intrincado; a necessidade de intervenção condiciona o aprendizado, pois se aprende algo ensinado em um processo dialético, indissociável: o processo de ensino-aprendizagem. O sucesso de um depende da eficiência do outro, em uma perspectiva em que o professor toma papel de mediador nesta ação. É o que orienta a legislação que norteia as escolas públicas do Estado, como o que pode ser verificado na Proposta Curricular de Santa Catarina:

Falar em socialização do conhecimento das ciências e das artes implica também em encarar a relação desse conhecimento com outros saberes, tais como o do cotidiano e o religioso. Não se trata de negar a existência, nem a importância desses saberes, nem de considerar que o aluno chega à escola sem saber nenhum. Nas diferentes áreas do conhecimento, as crianças e os jovens já trazem conceitos elaborados a partir das relações que estabelecem em seu meio extra-escolar, que não podem ser ignorados pela escola. Trata-se de lidar com

esses saberes como ponto de partida e provocar o diálogo constante deles com o conhecimento das ciências e das artes, garantindo a apropriação desse conhecimento e da maneira científica de pensar (SANTA CATARINA, 1998, p. 15).

Nesse sentido, o conhecimento dos conceitos e pensamentos científicos é algo que o aluno deve se apropriar na escola, sendo a ludicidade, por meio de metodologias, jogos simbólicos, simulações, entre outras estratégias, uma forma de possibilitar significado, contextualização sociocultural e apropriação dos conceitos. Contudo, entenda-se aqui que lúdico não se refere à brincadeira ou jogo em si, mas como estado de consciência, como um estado de plenitude, dessa forma, uma brincadeira pode tomar sentido de ludicidade como pode estar totalmente desvinculada desse conceito. Se durante determinada atividade ocorre oportunidade à distração, à ocupação mental de outras atividades ou pensamentos não relacionados à atividade inicial, deixa-se a ludicidade. Por esse motivo os jogos são vistos mais facilmente como objetos lúdicos, pois exigem atenção e ocupação plena. Na brincadeira de “casinha” de uma criança de quatro anos, por exemplo, ela se apresenta plena na atividade, inclusive vivencia como realidade as experiências que cria, sendo, portanto, uma atividade lúdica. Luckesi (2000) trata deste sentido de ludicidade:

Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência. Se estivermos num salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e a alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos num salão de dança, fazendo de conta que estamos dançando, mas de fato, estamos observando, com o olhar crítico e julgativo, como os outros dançam, com certeza, não estaremos vivenciando ludicamente esse momento. (LUCKESI, 2000, p. 21)

O desafio, contudo, é usar essa plenitude que a princípio parece ser de origem interna, no ensino de conceitos científicos. Como poderia o professor aplicar isso a favor do aprendizado? Uma determinada atividade pode ser significativa e lúdica para determinado indivíduo e, no entanto, não tomar tal proporção para outro. Os exemplos citados neste texto podem bem não ser considerados exemplos de ludicidade por outra pessoa. Assim, a atividade em si não propicia o estado de plenitude que a ludicidade indica.

2.3 OS PROFESSORES

Gonçalves (2006, p. 3) trata o aprendizado da seguinte forma:

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

O aprender ocorre exatamente dessa forma, sendo possível e viável com a mediação e interferência do profissional da educação. O professor tem função importante e decisiva no aprendizado do aluno, afinal é ele que, dentro de uma proposta da instituição, planeja, organiza atividades, interage diretamente com o aluno e identifica possíveis dificuldades no processo. Werneck (1992)

afirma que o professor também tem a obrigação de responder às perguntas dos alunos, que têm direito de perguntar, pois o professor que não aceitar essa situação, está no lugar errado.

Contudo, o papel do professor não é de transmissor de conteúdos e responsável pela conferência de eficácia de tal transmissão, não pode ser mero respondedor de perguntas dos alunos e cobrar exatamente suas respostas ao conferir se estes aprenderam. No modelo social atual, os recursos tecnológicos realizam tal tarefa. Cabe ao professor o papel de motivador da aprendizagem. Como afirma Morin (2000), conhecimento pertinente é o conhecimento que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto. O professor, neste modelo, é o motivador para que o aluno veja pertinência nos conteúdos, identifique-os como importantes e significativos no cotidiano social.

3 PROPOSTAS PARA A ESCOLA PÚBLICA

Para o trabalho na escola pública, há que se considerar a situação na qual se encontra o ensino nessas unidades escolares, como se apresentam os alunos e toda a comunidade escolar, além das preocupações existentes a esse respeito. Cabe, então, citar a formação inicial do professor no que diz respeito às tecnologias e à ludicidade. Mas esta não é a única preocupação, pois há o material, a disponibilidade de tempo e a estrutura das Unidades Escolares, a rapidez que as inovações acontecem e a gestão. Nesse sentido, a lentidão no processo de mudança de paradigmas se efetiva. Há muitos motivos e alguns responsáveis pela perpetuação da exclusão digital e de informação de determinados grupos ou indivíduos. Nota-se, ainda, o educador com práticas metodológicas baseadas na memorização e avaliações que valorizam o que o aluno conseguiu responder de acordo com as verdades do professor, como afirmar Esteban (2003):

[...] a nota dez recebe aquele aluno que foi capaz de responder de acordo com as verdades do professor e do autor por ele referendado. A nota cinco é a que recebe aquele que respondeu “certo” apenas 50% do que lhe foi perguntado. E o zero poderia dizer que muitas vezes é a nota do divergente, aquele que ainda não abdicou da capacidade de pensar crítica e criativamente e tem a ousadia de afirmar a diferença (ESTEBAN, 2003, p. 41).

3.1 CURRÍCULO

Ao tratar da teorização em currículo, há a preocupação com que as propostas e pesquisas venham a contribuir com a prática escolar, o que não ocorre com frequência. A dificuldade de a contribuição acadêmica chegar às salas de aula, com a qualidade que foi concebida, torna inválida grande parte da teoria sobre o tema. Sendo cobijada uma perspectiva em que se possa ampliar conhecimento e culturas e ao mesmo tempo possibilite autonomia, para tanto, são necessárias leituras, conhecimento e segurança, evitando modismos e práticas superficiais.

Não se pode pensar currículo apenas como algo que se deve incutir nos alunos, mas como saberes que precisam ser mediados para que cada indivíduo possa entender o que acontece, tenha o conhecimento (saber) e saiba fazer uso dele. Ou seja, que cada um possa ter acesso ao saber de forma significativa e ao se apropriar dele, saiba usá-lo para resolver problemas reais do seu cotidiano. É preciso rever o elo entre teoria e prática para que a qualidade teorizada possa ser realidade

nas salas de aula de cada escola. Desde os anos 1990 vários componentes escolares iniciaram um processo de anormalidade e o currículo foi um deles. Parece muito mais estar ausente que deficiente. Contudo, há que se pensar possibilidades de retomar o que é necessário e permitir práticas educativas coerentes e preocupadas com o conhecimento de qualidade, pois depende da formação atual do currículo o cidadão que teremos mais tarde. As políticas públicas vêm procurando organizar possibilidades de currículo unificado, com aberturas para as diversidades regionais. Mesmo que isso esteja acontecendo para garantir recursos financeiros internacionais, o fato é que está havendo alguma preocupação e que pode ser verificada por meio das avaliações nacionais.

As competências, habilidades e limitações individuais precisam ser respeitadas em um currículo na escola atual, mas é importante que isso não se confunda com limitação e privação de conceitos essenciais a cada área do conhecimento, mantendo a herança do final do século XX.

Ao se entender currículo de uma forma ampla em que não se limita a conteúdos, mas, proporcionam-se conceitos e desenvolvem-se competências, há que se promover o ensino de forma a atender a todos; para isso entra em questão outro componente: o método, que será tratado posteriormente.

3.2 PLANEJAMENTO

Toda atividade educativa precisa ser planejada e organizada anteriormente. Quando se trata de unir lúdico e científico pelo uso de tecnologia o planejamento continua indispensável, afinal é ele que pode fortalecer o elo de segurança e cooperação entre alunos e professor. Quando o professor está organizado dentro de um planejamento e compartilha tal sequência com os alunos, estes se sentem partes e responsáveis pelo processo, o que pode contribuir para a completa aprendizagem. Tal assunto será retomado no título seguinte, no qual será possível visualizar a importância do domínio metodológico e teórico em sala de aula para um trabalho lúdico e tecnológico.

3.3 COMO FAZER?

Tendo entendido ludicidade como um estado mental, pode-se, ainda assim, provar que não depende apenas de razões internas, ou seja, tal estado mental não é exclusivamente decisão do sujeito. A ludicidade ou o estado de plenitude que leva à ludicidade não é um movimento unicamente individual. Quando se atinge determinados níveis de aprendizado, a curiosidade e o entusiasmo tornam as aulas mais divertidas, sem necessariamente haver brincadeira ou música, por exemplo.

Mas, diante de tal afirmação, por que este ou aquele método funciona nesta ou naquela situação? Exemplificando, determinados cursos pré-vestibular são considerados lúdicos e apresentam bom resultado, atingindo em porcentagem razoável seus objetivos. A Educação Infantil também é considerada uma etapa do ensino em que o lúdico predomina. Nos demais níveis tal habilidade não é tão valorizada e, seguramente, perde-se em aprendizagem.

O estado de ludicidade se apresenta na Educação Infantil em cada atividade cotidiana das classes, com raras exceções. Ao cantar ou relacionar a uma história, a classe de pré-vestibular também se apresenta em processo de aprendizagem de uma forma prazerosa. Então, por que funciona com estes e não com outros?

Diante desta pesquisa, acredita-se que a resposta esteja na Educação Infantil. De acordo com o atual modelo social e educacional, nessa etapa de ensino o lúdico está mais evidente e permitido. Ao tratar lúdico, não se refere somente à brincadeira, esta, como atividade lúdica, também desempenha um papel fundamental na aprendizagem, principalmente nos anos iniciais, mas aqui se refere ao conceito apresentado na seção 2. No início da idade escolar, a capacidade de pensar ainda é preservada, dessa forma, grande parte do que é apresentado ao aluno é novo. Mesmo que a informação não seja novidade, a maneira como ela se apresenta é diferente do que ela encontra em casa, por exemplo. Dessa forma, provoca mais atenção e deixa os alunos mais envolvidos na aprendizagem.

Isso não significa que devam existir somente ações e atividades novas a cada instante. Ações permanentes e repetitivas são importantes também, mas sempre com clareza de objetivo. A aula lúdica precisa mais planejamento e organização, pois os objetivos educacionais não podem ser perdidos de vista. Para se atingir todos os alunos, a ludicidade contribui, contudo, é preciso que se repitam explicações, variem-se as estratégias e se pense uma aula com etapas. A aula pode alternar atividade tradicional e atividade lúdica, fim de uma completar a outra. Nesse sentido, a tecnologia aparece como suporte para o aprendizado.

3.4 AVALIAÇÃO

Nota-se frequentemente que a avaliação é realizada por obrigação, sem sentido ou com a intenção de “medir” o conhecimento dos alunos.

A avaliação sugerida é bem ampla e consciente. Avaliar para planejar, passando de processo final para se tornar um meio de melhora do processo educativo. A necessidade de avaliar deixou de se referir exclusivamente ao aluno para atingir o professor, os conteúdos, a escola; e, ainda, a auto-avaliação, se bem direcionada, é um grande passo para a estruturação de um planejamento e para o bom andamento das aulas.

A avaliação precisa pautar-se no processo de ensino-aprendizagem, no desempenho do aluno e do professor. Para tanto, será contínua e completa, com verificações da aprendizagem de conhecimentos, tanto em classe quanto extraclasse.

4 CONCLUSÃO

Ao finalizar essa etapa de pesquisa, algumas considerações são importantes. Primeiro é necessário admitir que ludicidade diz respeito à metodologia e independe de atividades relacionadas exclusivamente a jogos e brincadeiras. Em seguida, entender que científico não se refere apenas a experiências como os experimentos geralmente apresentados em ciências, no Ensino Fundamental, dando conta de tornar concreto conceitos da disciplina. Não se restringe a isso, mas também à abstração. Tais experimentos são válidos e desempenham apropriadamente sua função, contudo não pode ser somente essa atividade o que promove o aprendizado de conceitos científicos.

Simultâneo ao aprendizado lúdico e à prioridade dos conceitos científicos, há que se pensar a tecnologia. Já que além da abstração, há que priorizar a apropriação da função de determinado

conteúdo, ou seja, sua aplicabilidade. A união tecnológica com o conhecimento pode ocorrer de maneira sutil ou audaciosa, mas pode apontar caminhos importantes para a união do lúdico ao conhecimento científico. De modo geral, ambos podem ser estimulados com o auxílio de tecnologias simples, como a inclusão de *softwares* apropriados e direcionamento correto das salas de tecnologia já presentes nas instituições de ensino. Mas ao direcionar o objetivo a possibilidades maiores e investimentos de igual proporção, é possível afirmar que computadores podem assegurar a ludicidade e o aprendizado. Por monitoramento pode identificar se determinada atividade ou situação escolar está agradável, podendo inclusive adaptar a atividade, sendo possível apontar progressos, preferências, personalizando a aprendizagem.

Diante desse pensamento, a escola de período integral seria ambiente propício para a prática desse elo. Contudo, as observações de escola em período integral ocorreram na escola pública de Santa Catarina, o que confere certa fragilidade no que diz respeito às ações e seus resultados na aprendizagem. Embora os autores escolhidos tenham garantido fundamentação e que uma proposta sobre o tema tenha sido apresentada, atingindo o objetivo, não se puderam apresentar resultados de um momento de aplicabilidade desta. A partir de 2012, a escola em período integral, no Estado, será priorizada ao Ensino Médio, garantindo a terminalidade ao Ensino Fundamental, que deixará de ser em período integral, fato que justifica não estar contemplado no corpo desse relato algo que trate especificamente de cada nível de ensino. Contudo, guardadas as particularidades, ações podem ser contempladas em todos os níveis e modalidades.

Quanto aos conceitos científicos há ainda alguma dificuldade por parte de professores do Ensino Fundamental. Confunde-se ainda o conceito científico com o conteúdo e até mesmo com estratégia. Nesse sentido, priorizam-se determinados conteúdos e seu domínio, sem deixar claro que objetivo há em seu trabalho e qual conceito se pretende desenvolver. Ao oportunizar conceitos, fica mais explícita a aplicabilidade do que se está trabalhando, a fim de que o aluno identifique possibilidades de usar os conceitos para a resolução de problemas do seu cotidiano.

A junção de lúdico com conceitos científicos por meio de tecnologia ainda pode ser uma atitude isolada e, em alguns casos, rejeitada pelos professores. Por requerer mais empenho, trabalho, planejamento e organização, pode parecer muita energia desempenhada em razão de algo que seria possível por métodos tradicionais, sem inclusão de tecnologia, por exemplo. Mas é uma maneira possível e eficiente de o aluno aprender e o professor mediar o processo.

Nota explicativa

¹ Fonte de financiamento: Fapesc

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, C. de R. Avaliação e qualidade do ensino. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. (Org.) **Formação do educador e avaliação educacional**: organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: Unesp, 1999.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indagações sobre Currículo (versão preliminar). Relatores: Antônio Flávio Moreira e Miguel G. Arroyo (Coord.). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nov. 2006.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília, DF: INEP, 2007.

ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

GOMES, Aurélia L. **O projeto escola pública integrada em Santa Catarina**: o oferecimento das escolas de tempo integral nas escolas da rede pública estadual de ensino. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC33.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2010.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Educação Integral. **Caderno Cenpec**, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/etm_l.php?t=001>. Acesso em: 17 out. 2010.

GONÇALVES, Antônio Sérgio; PETRIS, Liliâne. **Escola de Tempo Integral – a construção de uma proposta**. 2006. Secretaria da Educação do Estado (SEE-SP); Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R. **Educação integral**: articulação de projetos e espaços de aprendizagens. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46>. Acesso em: 31 out. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Elvira Souza. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola**: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. Rio de Janeiro: Sobradinho, 1998. 107 p.

_____. **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 56 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: _____ (Org.). **Educação e Ludicidade. Coletânea Ludopedagogia – Ensaio 01**. Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2000. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>>. Acesso em: 12 set. 2011.

MATSURA, Koichiro. Qualidade da educação: desafio do século XXI. **Notícias Unesco**, Brasília, DF: n. 25, set./dez. 2004.

PARO, V. H. et al. **Escola de Tempo Integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1988.

RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. Indicadores de qualidade mobilizam a escola. **Cadernos CENPEC**, v. 3, p. 59-73, 2007.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Por que uma escola de tempo e currículo integral? 2008. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/educadores/escola-publica-integrada/410-por-que-uma-escola-de-tempo-e-curriculo-integral>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

_____. **Projeto Estruturante Escola Pública de Tempo Integral**. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. 2003.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

VASCONCELOS, Celso do Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1994. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1).

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília, DF: Plano, 2003.

WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. Petrópolis: Vozes, 1992.

