



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 12, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 12 - CURRÍCULO ESCOLAR, GESTÃO, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Editores responsáveis: Veleida Anahí da Silva - Bernard Charrat

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.12.17>

Recebido em: 30/07/2020

Aprovado em: 02/08/2020

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL:
PERCEBIDOS-DESTACADOS NA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO-TEMPO
CURRICULAR ;FULL-TIME EDUCATION IN ENSINO FUNDAMENTAL:
PERCEIVED-HIGHLIGHTED IN THE ORGANIZATION OF CURRICULAR SPACE-TIME;
EDUCACIÓN A TIEMPO COMPLETO EN EL ENSINO FUNDAMENTAL:
PERCIBIDOS-DESTACADOS EN LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO-TIEMPO
CURRICULAR

QUEZIA PATRICIA ALBANO DOS SANTOS

<https://orcid.org/0000-0002-1403-9411>

FRANCISCO CANINDÉ DA SILVA

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-5089-284X](https://ORCID.ORG/0000-0002-5089-284X)

RESUMO:

Este trabalho tem por objetivo analisar, a partir de documentos que referenciam a implantação da política de Educação Integral em tempo integral no ensino fundamental, a organização do espaço-tempo curricular, reportando-se especificamente a implantação dessa proposta no estado do Rio Grande do Norte. Para o alcance do objetivo, analisaremos metodologicamente sob a ótica do ciclo de políticas de Ball e Bowe (2006), contexto de texto e contexto de prática, considerando documentos de referência e a narrativa de uma atividade cotidiana. Teoricamente, buscamos nas concepções de currículo integrado e currículos *praticadospensados*, fundamentos para refletir acerca dos percebidos-destacados no material em questão. Como resultado, entendemos que as práticas cotidianas estão repletas de outras práticas curriculares integradoras não previstas no contexto de texto.

Palavras-chave: Educação integral. Tempo integral. Currículo. Integração de saberes.

ABSTRACT:

This work aims to analyze, based on documents that reference the implementation of the full-time policy of Integral Education in *Ensino Fundamental*, the organization of the curricular space-time, specifically reporting the implementation of this proposal in the state of *Rio Grande do Norte*. To achieve the objective, we will analyze methodologically from the perspective of the policy cycle of Ball and Bowe (2006), context of text and context of practice, considering reference documents and the narrative of a daily activity. Theoretically, we seek in the concepts of integrated curriculum and practiced-thought curricula, foundations to reflect on the perceived-highlighted in the material in question. As a result we understand that everyday practices are full of other integrative curricular practices not provided for in the context of text.

Keywords: Integral Education. Full-time Education. Curriculum. Integration of knowledge.

RESUMEN:

El objetivo de este trabajo es analizar la organización del espacio-tiempo curricular, en base en los documentos con énfasis en la implementación de la política de educación integral a tiempo completo en el *Ensino Fundamental*, direccionándonos específicamente a la implementación de esa propuesta en el estado de *Rio Grande do Norte*. Para ello, analizaremos metodológicamente desde la perspectiva del ciclo de políticas de Ball y Bowe (2006), el contexto del texto y el contexto de la práctica, considerando los documentos de referencia y la narrativa de una actividad cotidiana. Teóricamente, buscamos en las concepciones de currículo integrado y currículo practicado-pensado, fundamentos para reflexionar sobre lo percibido-destacado en el material en cuestión. Como resultado, entendemos que las prácticas cotidianas están llenas de otras prácticas curriculares integradoras no previstas en el contexto del texto.

Palabras clave: Educación integral. Tiempo integral. Currículo. Integración de conocimientos.

Introdução

A Educação integral em tempo integral é uma política que vem sendo gradativamente pensada e efetivada em estados brasileiros, cujo objetivo, em tese, é garantir uma formação cada vez mais integrada dos indivíduos aos diversos contextos sociais disponíveis. No Estado do Rio Grande do Norte esse processo está em implementação desde o ano de 2016 e apresentando limites e possibilidades que apresentaremos ao longo do texto.

Compreendemos a Educação Integral, em tempo integral, como uma proposta educativa que propõe a ampliação do tempo escolar, dos espaços de aprendizagem e das oportunidades para aprender que possibilitem uma formação integral, promovendo integração entre saberes escolares e saberes da comunidade.

Dessa maneira, este trabalho analisa, a partir de orientações contidas em documentos que referenciam a implantação da política de Educação Integral em tempo integral no ensino fundamental, a organização do espaço-tempo curricular, reportando-se especificamente a implantação dessa proposta no estado do Rio Grande do Norte, traduzidos em portarias, orientações, leis e documentos do MEC.

Metodologicamente, trabalhamos com o Ciclo de políticas de Ball e Bowe (2006), a partir dos *contexto de texto* e *contexto de prática*, considerando os documentos de referência e a narrativa de uma atividade cotidiana, percebida-destacada no mergulho com todos os sentidos para apreensão do *sentimento de mundo* (Alves, 2015), nos cotidianos da/na escola.

No ano de 2016 é implantado no Estado do Rio Grande do Norte, as primeiras escolas de Educação Integral no Ensino Fundamental, por meio do Decreto nº 25.887 de 17 de fevereiro de 2016. São dez escolas da rede estadual como Escola de Educação Integral em Tempo Integral, e apresenta como preocupação fundamental o atendimento às expectativas da comunidade, estreitando os laços com os interesses dos educandos, sem perder de vista a transformação qualitativa das estruturas já existentes.

A portaria nº 211 de 16 de fevereiro de 2016 expedida pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEEC), regularizou a implantação, organização e funcionamento do Ensino Fundamental em Tempo Integral na rede pública estadual. Em seu Art. 1º explicita como um dos princípios para a implantação da Educação Integral na Rede Estadual o “compromisso coletivo da comunidade escolar com a construção e execução de um Projeto Político Pedagógico que estimule o respeito aos direitos humanos, ao exercício da cidadania e à promoção da igualdade racial e justiça social” (SEEC/RN, 2016, p. 01).

A partir da compreensão dos documentos de implementação e organização das escolas de Educação integral em tempo integral fizemos um mergulho no cotidiano de uma dessas escolas, a partir da ideia de *sentimento do mundo* (ALVES, 2015), percebendo-destacando a organização do tempo-espaço das práticas curriculares desenvolvidas na escola pelos profissionais envolvidos, fazendo um paralelo a partir do *contexto de texto* e *contexto da prática* (BALL e BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006).

O trabalho apresenta na primeira seção, compreensões *percebidas-destacadas* acerca do tempo-espaço na escola de Educação integral em tempo integral, explicitando o contexto de texto destacado nos documentos, e o percebido no contexto da prática no mergulho em cotidianos na/da escola, compreendidos a partir de reflexões ancoradas em Certeau (1998) e Alves (2015). A segunda sessão narramos práticas curriculares na escola de educação integral em tempo integral, a partir da compreensão de *currículo integrado* empreendida por Torres Santomé (1998), e da concepção de currículo *pensadopracicado* no cotidiano da/na escola, a partir de Silva (2016). Propomos nas considerações finais, que é preciso compreender a educação integral em tempo integral a partir da

superação e ruptura da lógica hegemônica de educação escolar, historicamente instituída na implantação das políticas.

O tempo-espaço na Escola de Educação integral em Tempo Integral

A ideia que adotamos nesse texto de tempo-espaço, a partir do cotidiano da escola de Educação integral em tempo integral, assume a reflexão de Certeau (1998), para o qual espaço é um lugar praticado, ou seja, existem demarcações feitas pelos indivíduos que (de)organizam estes lugares em função de suas habilidades, histórias, gostos, disponibilidades, imprimindo aquilo que o referido autor denomina de “espíritos do lugar”. E quando nos referimos ao *tempo*, Certeau (1998), caracteriza-o como o tempo das coisas e o tempo do discurso. Assim, os lugares se caracterizam como espaço a partir de um discurso feito em relação as coisas invencionadas, praticadas.

Inicialmente apresentamos compreensões acerca do termo *Educação integral em tempo integral* idealizado em meados da década de 30 do século XX pelo Educador Brasileiro Anysio Teixeira, em virtude de suas visitas aos Estados Unidos, México e Argentina, que na época adotavam essa estrutura organizativa de ensino – a educação em tempo integral. Um fascínio que conduziu o escolanovista a implantar tal inovação no Brasil por meio das Escola-parque na cidade da Bahia.

Darcy Ribeiro retoma a discussão na década de 1980 acerca da política de educação integral em tempo integral e faz implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no Estado do Rio de Janeiro. Projetos que descontinuaram em virtude de mudanças de governo que acabam atingindo diretamente as políticas públicas.

No ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei nº 9.94/1996 retoma a proposta de implantação de uma concepção educacional que amplie o tempo escolar, sendo efetivada parcialmente em 2007 com a implantação do programa *Mais Educação*, e fortalecida no atual Plano Nacional de Educação (2014/2024).

A educação de tempo integral vem apresentando-se como uma demanda de nossos dias em função da necessidade de a criança permanecer mais tempo na escola, em uma jornada ampliada de no mínimo 7 horas (tempo integral), configurando-se como uma medida de redução das desigualdades sociais e oportunidade de mais tempo para aprender, o que demanda compreender a proposta de uma educação integral (formação do estudante em todas as suas dimensões) em tempo integral (jornada ampliada).

Diferentemente do que apresenta a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), divulgada oficialmente como documento referência à construção de currículos escolares, em dezembro de 2017, que normatiza direitos e objetivos de aprendizagem para esta etapa da formação acadêmica, não faz em seu escopo referência a ampliação da jornada, questão básica para a implantação dessa proposta educacional.

Educação integral em escola de tempo integral, não é apenas mais tempo na escola, implica organização de um tempo pensado para aprender, conviver, conhecer, integrar outros saberes necessários a formação do indivíduo, exigindo que esta escola, seu planejamento, recursos materiais e recrutamento de profissionais sejam alteradas em função do atendimento qualitativo aos estudantes neste espaço-tempo escolar integral.

Para compreender o que os documentos de referência têm apresentado sobre a educação integral em tempo integral, destacamos em *contexto de texto* (BALL; BOWE, 2006), trechos que capturamos para nossa análise e reflexão.

Esta concepção de educação integral não se limita ao aumento do tempo e espaço nos projetos de educação, mas parte da idéia de que os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados. Compreende a educação como um desafio para escolas e comunidades e pretende dialogar com a

complexidade de agentes sociais, territórios e saberes que envolvem as experiências comunitárias, buscando construir-se para além do espaço escolar. (BRASIL, 2009b, p.14 -15)

Expandir, com o apoio da União, a oferta de vagas em escolas que atuam na perspectiva da educação em tempo integral, de forma gradativa, com tempo efetivo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias para o aluno, durante todo o ano letivo, por meio de atividades curriculares, incluindo as culturais e as esportivas e o acompanhamento pedagógico e multidisciplinar. (RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p.14)

Nas discussões propostas, dos trechos selecionados, o aumento do tempo se faz necessário para que a formação aconteça de forma integrada, tecendo práticas que envolvam o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e político que possibilite a superação das desigualdades sociais reproduzidas na cultura escolar, a partir do processo de colonização histórica. Trata-se de ampliação do tempo e dos espaços de aprendizagem que não se restringem apenas aos muros da escola e as práticas desenvolvidas pelos professores, são muitos lugares invencionados de aprendizagens múltiplas.

Trata-se, portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares. (MOLL, 2012, p.133)

Nesse sentido, a BNCC e consequentemente o Documento Curricular do RN, documentos normatizadores do processo de ensino-aprendizagem escolar, não acompanham e muito menos agregam discussões existentes acerca de Educação Integral em tempo integral construídas em décadas anteriores. Percebemos uma dualidade de discursos em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE) e a BNCC. Ora, como trabalhar a diversidade de *saberes/fazer*s existentes nos cotidianos sociais e escolares se a jornada garantida como direito é mínima, restringindo a ação docente apenas o desenvolvimento de objetivos, direitos de aprendizagem, competências e habilidades?

De acordo com o *contexto da prática*, do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (2006) analisamos documentos reguladores da Educação Integral em tempo integral, a partir de questões propostas por Mainardes (2006, p.67- 68), tais como: como a política foi recebida? Como está sendo implementada? Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas?

Nesse sentido, mergulhamos no espaço da escola campo de pesquisa na tentativa de perceber e destacar práticas, orientações e direcionamentos propostos pelos documentos, ou outras práticas, sistemas e valores não-autorizados pela lógica dos documentos, mas considerados relevantes nesse processo de organização do tempo-espaço da escola de educação integral em tempo integral.

A proposta foi implantada na escola com a participação de um pequeno grupo de professores e pela gestão. Destacamos que, de acordo com leitura de Atas de reuniões registradas no Livro de Atas de Reuniões e eventos existentes na escola, a comunidade não foi ouvida, apenas informada. O que a priori não implicou em insatisfação para os alunos e suas famílias, percebidos por meios das narrativas captadas no mergulho com todos os sentidos (ALVES, 2015) na escola.

Os profissionais envolvidos na implementação, destacamos os professores e a equipe gestora que estão diretamente implicados na execução da política na escola, relatam algumas dificuldades e dúvidas, questão que se agrava pelo fato de muitos desses profissionais não estarem em tempo integral na escola.

O tempo da escola para os alunos são de 10 (dez) a 11 (onze) horas diárias, variando conforme a residência do alunos e o transporte escolar. Os professores são organizados por período, sendo das 7:00 horas às 11:00 horas e 30 minutos, o período matutino, e das 13:00 horas às 17:00 horas e 20

minutos, o período vespertino. Não há profissionais com dedicação exclusiva, exceto a equipe gestora, diretor e vice-diretor que permanecem na escola em tempo integral, e os profissionais de apoio, ASGs, porteiros e cozinheiros, estes últimos prestadores de serviço contratados por empresa terceirizada.

Os professores permanecem apenas um período, matutino ou vespertino. Os que dispõem de 2 (dois) vínculos efetivos e que são alocados na escola não permanecem integralmente. Há um conflito entre os documentos orientadores da SEEC e o sistema que organiza a carga horária do professor, dificultando a sua permanência integral por não haver uma maneira de organizar o tempo do professor em outros espaços além da sala de aula.

Dessa forma a organização do tempo da escola se dá em três turnos, apesar de ser de tempo integral, essa organização é feita justamente pela ausência de profissionais do corpo docente suficientes para a organização de forma integral, e pela lógica do sistema que só permite a organização de professores em outros espaços com horas suplementares.

O horário da aula se organiza em dois tempos, a saber: 7:00 horas as 10:00 horas e 40 minutos e de 13:00 horas as 16:00 horas e 40 minutos. O intervalo entre 10:00 horas e 40 minutos as 13:00 horas é destinado as atividades de higiene, alimentação, descanso e Atividades Pedagógicas Educacionais (APE) desenvolvidas por professores do quadro da escola com carga horária de 30 horas e são contemplados com 10 horas suplementares para desenvolverem as atividade de APE. As atividades propostas são desenvolvidas nos espaços, *lugares praticados* do laboratório de informática, biblioteca, quadra poliesportiva, sala de vídeo, brinquedoteca, pátio e salas de aula.

O horário do banho é supervisionado por profissionais da escola, ASGs que assumem a função de apoio. Primeiro tomam banho os menores, do 1º ao 5º ano, depois os alunos maiores do 6º ao 9º ano. O almoço é servido pelas merendeiras com apoio da direção da escola. Os professores que estão nas Atividades Pedagógicas Educacionais (APE) acompanham as turmas e depois direcionam para os espaços pré-definidos a cada dia.

O horário de saída para os alunos é acompanhado pelos porteiros e supervisão de pátio, uma professora da escola em função de readaptação, por não poder mais atuar em sala de aula por problemas de saúde, e passam a assumir funções de apoio. A maioria são acompanhadas pelos pais, e os demais aguardam o transporte escolar, por não haver um horário determinado pela especificidade do horário da escola, que diverge das demais escolas da rede, estes permanecem mais tempo na escola.

Não percebemos dificuldades por parte da gestão da escola na organização do tempo e espaços propostos aos estudantes, exceto quando algum professor responsável pelo apoio com as atividades pedagógicas se ausenta. Nesse caso, os alunos ficam livres no pátio ou quadra da escola, situação apresentada especificamente com alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Essa situação se apresenta como um impasse, por não se ter profissionais suficientes para atender a demanda dos estudantes, que poderia ser amenizado se a proposta fosse executada conforme consta nos documentos orientadores. Mais uma vez a lógica do sistema, e os formuladores das políticas se contradizem na relação entre o *pensado e o praticado, o contexto de texto e o contexto de prática*.

Percebemos que na compreensão feita dos documentos reguladores da Educação Integral em escolas de tempo integral, cabe a gestão administrativo-pedagógica a reorganização de processos pedagógicos cotidianos, desde a adequação de horários, da matriz curricular, dos espaços e tempos de alunos e professores, revisão de seus projetos políticos pedagógicos.

Na perspectiva de produção de conhecimentos que assumimos na pesquisa, o conhecimento escolar e as questões sociais, políticas e culturais que vivenciamos cotidianamente, exige da escola o envolvimento de uma representação de seus praticantes (de todos os setores, grupos, segmentos) em

todas as etapas de planejamento e execução.

Práticas curriculares na escola de educação integral em tempo integral

Nos cadernos orientadores do Ministério da Educação “Texto Referência para o Debate Nacional, Rede de Saberes: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral e Gestão Intersetorial no Território”, publicados em 2009 com propostas orientadoras de implantação da educação integral nos moldes do Programa Mais Educação (2007), como proposta de ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral, foi possível observar que as relações entre escola, família e comunidade são, de acordo com o Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2006), em seu contexto de texto, primordiais para o bom desenvolvimento dessa proposta. Em cada um dos cadernos apresentados, sugere-se caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas a partir do diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes da comunidade, numa perspectiva de *currículo integrado* (TORRES SANTOMÉ, 1998).

Para dar conta dessa qualidade, é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade. (BRASIL, 2009a, p.27)

A circulação de saberes e bens culturais pode ser uma operação pedagógica e política, suscetível de instaurar outras formas de organização social bem como outras visões de aprendizagem estruturadas em noções mais amplas de saberes. Queremos uma educação integral pensada a partir da ampliação da prática escolar através de uma estratégia pedagógica que surja de um eixo central constituído de um projeto de educação onde a prática escolar amplia-se em direção à comunidade. (BRASIL, 2009b, p.21)

Os currículos escolares na perspectiva dos estudos cotidianos (ALVES, 2008; OLIVEIRA, 2008; FERRAÇO, 2007, SILVA, 2016), podem ser tomados pelo conjunto das experiências e significados sociais construídos pelos praticantes em suas diferentes redes de contato, de vivências, de lutas e dos múltiplos saberes construídos continuamente em seus espaços-tempos de uso. A valorização dessas vivências individuais e comunitárias, por meio de diálogos pedagógicos dentro do espaço escolar possibilita a ressignificação e amplificação da rede de *saberesfazer* dos praticantes sociais.

Nesse sentido destacamos do *contexto de texto* — orientações para organização do currículo na escola de Educação Integral em Tempo Integral. As atividades desenvolvidas pela escola são organizadas sob a orientação da matriz curricular previamente elaborada e aprovada pela SEEC e encaminhada a escola anualmente. A matriz subdivide-se em Base Nacional Comum Curricular – abrangendo as áreas do conhecimento e dos componentes curriculares de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, e a parte diversificada com os eixos temáticos baseados no Programa Mais Educação constantes no documento *Perguntas Recorrentes da Educação Integral em Tempo Integral* (EITI):

A Estrutura Curricular obedece às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 anos (resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010) e aos Eixos Temáticos/parte diversificada (Leitura e Produção de textos, Letramento Matemático, Educação Desportiva e Saúde, Educação Cultural e Artística, Educação, Cidadania e sustentabilidade) estabelecidos no programa Mais Educação. Constituem um todo integrado e não podem ser consideradas e nem tratadas como blocos distintos.

Na relação com o *contexto da prática* buscamos reconhecer nos currículos praticados pelos professores e os demais profissionais da escola como esta organização curricular ocorre, destacando

momentos-movimentos de integração curricular. Percebemos-destacamos para análise, uma atividade pedagógica desenvolvida na escola, tomando como referência duas questões propostas por Mainardes (2006), a saber: Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? O relato a seguir decorre de um mergulho com todos os sentidos (ALVES, 2008), realizado no dia 19 de agosto de 2019.

A arte de D. Vera como ato curricular integral

Me permiti fazer o mergulho no horário vespertino de funcionamento da Escola. Essa auto permissão ocorreu em função de uma atividade curricular a ser realizada com a comunidade, questão que me move com facilidade, visto que sou líder comunitária no bairro em que resido. Essa relação entre diferentes saberes, é sempre muito criadora e não poderia deixar passar sem que estivesse presente enquanto pesquisadora.

Fui informada pelos professores das turmas do 4º e 5º ano, das disciplinas de Artes e Educação Cultural, que atendendo a proposta de trabalhar com a cultura da comunidade, neste mês dedicado ao Folclore, receberiam na tarde de hoje uma artesã, moradora antiga da comunidade para falar um pouco de seus saberes-fazeres. A moradora convidada é D. Vera!

O professor apresentou D. Vera, falando que era uma pessoa que conhecia e fazia parte da história da comunidade, e que hoje veio falar um pouquinho de seus saberes, e ouvir um pouco também do que os alunos conhecem. D. Vera começou sua fala lembrando algumas manifestações culturais. Falou do pastoril, dança popular que faz parte da cultura da comunidade.

“As músicas eu não sei cantar, mais eu lembro que as mulheres dançavam, e tinha uns homens que davam dinheiro, mas eles não dançavam com elas não, ficava no palco dançando”.

O professor complementando diz :

Eu lembro que as meninas ficavam dançando, tinha uma “chefona” que se chamava Diana, e a roupa dela tinha duas cores, aí o pessoal antigamente não chamava de vermelho, era encarnado. Aí era o azul e o encarnado. Tinha uns personagens, tinha o palhaço, aí ele ficava fazendo graça, e as meninas tinham dois grupos, o cordão azul e o cordão encarnado, a Diana ficava no meio. E o palhaço era quem recolhia o dinheiro dos homens e controlava a música.

Dona Vera fala que antigamente tinha muito pastoril, tanto na comunidade como na cidade e essa cultura vem se acabando. Segundo ela vem se acabando *por que tem pessoas que não querem, não gostam, esse povo novo não quer. Aí a cultura vai se perdendo.*

As crianças fazem algumas perguntas sobre o pastoril:

Quais os dias? Dona Vera: só no fim de semana. As pessoas já chegavam lá com o dinheiro separado para participar.

As meninas namoravam com os homens? Dona Vera: __não! ninguém tocava nelas, eles só olhavam elas dançarem, ao final o dinheiro que era arrecadado era para a dona do pastoril e para as pastoras.

Dona Vera também falou sobre seus fazeres e saberes como artesã:

Eu não comecei logo a trabalhar com argila, eu comecei fazendo alfenim, eu aprendi a mexer com palha, aprendi a fazer trança. Desde 99 eu comecei a trabalhar com cerâmica, já dei curso, 4 curso, aí trabalho em casa, pego encomenda, eu trouxe uma peças pra mostrar pra vocês. Uma oca, feita toda na mão, e qualquer um de vocês pode também fazer, modelando na mão. Uma escultura feita de barro, um buda, vocês também têm a inteligência de fazer tudo isso, tem gente que diz, não eu não

sei não, “*todos nós temos um pouquinho de arte dentro de nós*”.

Se vocês quiserem eu venho ensinar a vocês... a argila eu tenho em casa. É só me convidar, me avise antes por que eu trabalho só, “meus meninos não quiseram aprender”.

O que percebemos-destacamos na atividade realizada em contexto de prática, revela-se como iniciativa de um professor em desenvolver astutamente (CERTEAU, 1998), educação integral em uma escola de tempo integral. Embora tenhamos sentido a ausência de outras turmas nessa atividade, é notório o desejo do citado professor em integrar diferentes saberes na prática curricular cotidiana. Observamos que a integração de saberes comunitários com os saberes da escola, é uma oportunidade para ampliação do repertório cultural dos alunos e dos professores.

Destacamos que as operações *táticas* das professoras e professores assumem novas significações no cotidiano da Escola de Educação Integral em Tempo Integral em função da organização de novos *espaçotempos* que se integram a aprendizagem curricular nessa proposta educativa, emergindo a demanda por outras maneiras de pensar e praticar a educação. A escola amplia sua função social, e isso exige dos seus praticantes um novo olhar, um desprendimento daquilo que está instituído, outras maneiras de *saberfazer*, especificamente quando existe um distanciamento entre o discurso da política pública e sua efetivação na prática pedagógica cotidiana.

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma *escola de dupla jornada*, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na *formação integral* do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, [...] e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar. (COELHO, 2002, p.143)

Nesse contexto, a integração de saberes escolares e saberes da comunidade às práticas pedagógicas são imprescindíveis para uma educação de fato integral. Não se separam os praticantes de suas práticas, dos conhecimentos de seu território. São muitas práticas inusitadas, invisibilizadas, não percebidas que vão constituindo os cotidianos da escola de Educação Integral em Tempo Integral.

As questões sociais presentes na comunidade e no cotidiano dos estudantes passam a ser *pensadas/praticadas* como questões curriculares que se integram ao currículo escolar prescrito. O currículo *em rede* (ALVES, 2015) é real na Escola de Educação Integral em Tempo Integral. É tudo que influência sobre a educação dos alunos, desde o ambiente de suas vivências familiares, o contexto social em que está inserido, a comunidade onde a Escola está implantada. Os *saberes/fazer*s dos alunos e dos demais praticantes da escola e de toda a *rede* que os constitui enquanto *praticante/pensante* desse *espaçotempo* não pode ser negada, pois ela é reconhecida como *conhecimentos/significação* e faz parte desse cotidiano da/na escola.

Nesse sentido, os currículos *praticados/pensados* (SILVA, 2016), são mais amplos e possíveis de integração entre diferentes saberes, superando a linearidade da prescrição curricular pensada em *contexto de texto*, sem a participação direta dos praticantes cotidianos. Defendemos com o referido autor que nas práticas pedagógicas cotidianas existem mil maneiras não-autorizadas de produzir currículos integradores de saberes, rompendo com processos hegemônicos de conhecer, de aprender e de ensinar.

Neste sentido, entendemos o currículo como ato integrado que reúne não apenas o conjunto das disciplinas em horário de aula ampliado, mas diversas práticas pedagógicas cotidianas sociais e no contexto da escola, espaço em que estes saberes se entrecruzam gerando outros saberes.

[...] o termo “integrado”, ao adjetivar currículo, expressa o resultado do ato de integrar saberes particulares em um espaço no qual circulam saberes socialmente legitimados para serem ensinados e aprendidos. Envolve a mobilização de critérios de seleção e de organização do conhecimento escolar.

Isso significa que ao estabelecer o que pode/deve ser considerado como um saber/conhecimento passível de ser integrado, o ato de integrar define simultaneamente os sentidos do saber/conhecimento, do jogo político no qual as lutas por essa definição estão sendo travadas, bem como define também o contexto contingencial em que elas ocorrem. (CAVALIERE; GABRIEL, 2012, p.286)

Nesse diálogo proposto por Cavaliere e Gabriel (2012), em relação ao currículo integrado, percebemos a necessidade de ruptura com as relações de poder que são destacadas na organização dos conhecimentos científicos presentes no currículo disciplinar, como sendo necessário a “seleção” dos conhecimentos que podem ou não ser integrados ao currículo presentes no contexto social em que o currículo é instituído.

A integração de saberes escolares e saberes comunitários possibilitam a ampliação dos espaços de aprendizagem, tornando viável outras maneiras de aprender-ensinar. A significação dos espaços, a produção coletiva e significativa dos conhecimentos reflete na concepção de Educação Integral presente no documento do Programa Mais Educação formada pela intersectorialidade, descentralização e diferenciação dos agentes educativos diretos. Trata-se, portanto, de “uma educação praticada em conjunto com os pais, a comunidade e o bairro onde a escola se localiza”. (CAVALIERE; GABRIEL, 2012, p. 285)

Essa maneira de produzir conhecimento na escola de Educação Integral em tempo integral, implica um compromisso com a educação mais ampla, preocupada com o reconhecimento da pluralidade de saberes produzidos a margem dos saberes instituídos e institucionalizados, possibilitando aos educadores e aos educandos a construção de outras possibilidades educativas, para além daquelas definidas a priori nos currículos oficiais.

Nesse contexto, Torres Santomé (1998) defende que o currículo precisa ser pensado para corresponder as necessidades dos estudantes, proposto de forma interdisciplinar, a partir de propostas integradoras que favoreçam o desenvolvimento dos alunos e alunas em suas dimensões afetivas e relações sociais, físicas e cognitivas.

[...] as diferentes áreas do conhecimento e experiência deverão entrelaçar-se, complementar-se e reforça-se mutuamente, para contribuir de modo mais eficaz e significativo com esse trabalho de construção e reconstrução do conhecimento e dos conceitos, habilidades, atitudes, valores, hábitos que uma sociedade estabelece democraticamente ao considerá-los necessários para uma vida mais digna, ativa, autônoma, solidária e democrática. (TORRES SANTOMÉ, 1998, p.125)

Trata-se, portanto, de compreender a função social do currículo, respeitando os conhecimentos já existentes, necessidades, *espaçostempos* de aprendizagem e a participação que possibilite a integração dos praticantes desde a seleção de conteúdos, habilidades e valores que se deseja promover. Pensar o currículo de forma integradora, implicará na construção de práticas pedagógicas que dialoguem com as diferentes maneiras de produzir conhecimento.

Considerações finais

A Educação integral em escolas de tempo integral demanda outras maneiras de pensar e praticar a educação. A escola amplia sua função social, e isso exige dos seus praticantes um novo olhar, um desprendimento daquilo que está instituído, outras maneiras de *saberfazer* especificamente quando existe um distanciamento entre o discurso da política pública e sua efetivação na prática pedagógica cotidiana.

A integração de saberes escolares e saberes da comunidade às práticas pedagógicas são imprescindíveis para uma educação de fato integral, não se separam os praticantes de suas práticas, dos conhecimentos do território. São muitas práticas inusitadas, invisibilizadas, não percebidas que vão constituindo o cotidiano da escola de educação integral em tempo integral.

A dinâmica nos exige um olhar para além daquilo que nos é imposto em contexto de texto por forças hegemônicas, sobre o cotidiano escolar. Os saberes disciplinares e as salas de aula não mais representam os únicos *espaçostempos* de aprendizagem e de produção de conhecimento. Perceber outros espaços, outras aprendizagens, exige uma superação e uma ruptura na compreensão sobre a lógica hegemônica de educação escolar, historicamente instituída.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. MEC: Brasília, 2009a. (Série Mais Educação)

BRASIL. Ministério da Educação. **Redes de Saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. MEC: Brasília, 2009b. (Série Mais Educação)

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei Nº 9.394/19962. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

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

CAVALIERE, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa. **Educação integral e currículo integrado**: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação Integral**: uma nova identidade para Escola Brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria. **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas**: uma contribuição para análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei n. 10.049**, de 27 de janeiro de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, 27 jan 2016. Disponível em http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?acao=downloadEstado&estuf=RN

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC. Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar – CODESE. Subcoordenadoria de Ensino Fundamental – SUEF.

Perguntas recorrentes da Educação Integral em Tempo Integral -EITI. Natal, 2016.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Francisco Canindé da. **Práticas pedagógicas cotidianas da EJA: memórias, sentidos e traduções formativas. Tese (Doutorado).** Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, 2016.

Notas

* Professora e Supervisora da educação básica da Secretaria de Estado, da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Endereço eletrônico: queziaalbano@hotmail.com

** Professor do Departamento de Educação, Campus Avançado da UERN em Assú/RN, e Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Faculdade de Educação da UERN. E-mail: caninprof@hotmail.com