UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

QUEZIA PATRICIA ALBANO DOS SANTOS

PRÁTICAS CURRICULARES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

MOSSORÓ/RN

2020

QUEZIA PATRICIA ALBANO DOS SANTOS

PRÁTICAS CURRICULARES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva.

MOSSORÓ/RN

2020

PRÁTICAS CURRICULARES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

Defesa de Dissertação em: 08/09/2020

BANCA DE DISSERTAÇÃO

Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva – UERN/FE/POSEDUC
Orientador

Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro – UFSCar
Examinadora Externa

Profª. Dra. Meyre Ester Barbosa de Oliveira – UERN/FE/POSEDUC
Examinadora Interna

Profª. Dra. Francileide Batista de Almeida Vieira – UFRN
Examinadora Externa – Suplente 1

Profª. Dra. Marcia Betânia de Oliveira- UERN/FE/POSEDUC
Examinadora Interna – Suplente 2

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S237p Santos, Quezia Patricia Albano dos
PRÁTICAS CURRICULARES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL. / Quezia Patricia Albano dos Santos. - Mossoró/ RN, 2020.
97p.

Orientador(a): Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Currículo. 2. Educação em Tempo Integral. 3. Cotidianos. 4. Integração de saberes. I. Silva, Francisco Canindé da. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC´s) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

Dedico este trabalho de pesquisa às professoras e aos professores da Escola pública que, assim como eu, acreditam que é possível transformar a realidade social de nossas crianças, adolescentes e jovens por meio da educação pública e de qualidade. Em nome de minha mãe, Marluce Albano dos Santos, professora da rede pública durante 42 anos, externo minha gratidão a todas e todos que fazem EDUCAÇÃO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois Ele sabe todas as coisas. “Deus vê tudo que existe, no passado, no presente e no futuro. Ele também conhece nossos pensamentos, motivações, problemas, emoções... Nada está escondido de Deus” (1 João 3:20). Agradeço por todas as vezes que me guiou nos caminhos de Assú/Mossoró/Assú durante o percurso do Mestrado. Por me manter saudável, firme e serena diante de todas as provações e perdas familiares vivenciadas durante a pandemia.

Agradeço, imensamente, ao meu querido orientador, Professor Dr. Francisco Canindé da Silva, que para mim é mais que um orientador, um verdadeiro “anjo da guarda”, presente em diversas oportunidades formativas que tive o prazer de participar. E que, maravilhosamente, apresentou-me, junto com a Professora Dra. Mayra Ribeiro, outra maneira de fazer pesquisa *nosdoscom* os cotidianos.

Agradeço a minha família, meu esposo, muitas vezes, companheiro de estrada durante as inúmeras viagens para Mossoró, quando não fazia o trajeto com meu orientador e meu amigo Kássio, que ganhei durante o Mestrado. Aos meus filhos, Mariane e Matheus, pela paciência, pelo entendimento de ter que ficar por horas no computador, dando conta de todas as responsabilidades advindas do estudo e da profissão.

A minha mãe e a minha tia, Marilu Albano, pelas vezes que insistiu para que eu cursasse o mestrado, e por todas as vezes que vibrou com as minhas conquistas.

Agradeço imensamente à Equipe Gestora da Escola Estadual Poeta Renato Caldas, Fabíola Diógenes, Maria do Rosário, Katia Livia, Jozineide Lima, por todo o acolhimento, a compreensão e o apoio durante o percurso da pesquisa, nos momentos-movimentos como pesquisadora e como profissional da Escola.

Agradeço a todos e todas que fizeram e fazem parte da Associação dos Moradores dos Bairros Frutilândia I, II e Fulô do Mato, Organização da Sociedade Civil, a qual sou orgulhosamente voluntária. Aprendi a perceber a importância de uma Educação Integral para formação social das crianças e adolescentes neste espaço.

Aos *praticantespensantes* da Escola, por me permitirem compreender, capturar, perceber-destacar as inúmeras práticas curriculares existentes-possíveis de Educação Integral na Escola de Tempo Integral.

À Professora Dra. Marisa Narcizo Sampaio, presente na minha Banca de Qualificação, por sua voz serena, motivadora, enfatizando a importância de valorizar o que nós professores fazemos no cotidiano em nossas escolas. Sua fala ficou gravada: “Será um desafio visibilizar e problematizar isso na própria prática. Não desista!”.

Aos professores e às professoras do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), que me impulsionaram sempre a “saber mais”, a acreditar que precisamos entender para aprender, e para contribuir em nosso contexto social e profissional.

Aos meus colegas de mestrado, em especial Brena, Brenda e Leonardo, por compartilharmos diariamente nossas angústias, às vezes sem motivo.

Agradeço imensamente à Professora Dra. Meyre Ester Barbosa de Oliveira, presente em minha Banca de Qualificação e da Defesa da Dissertação. Aprendi muito com suas contribuições na pesquisa e no percurso das disciplinas cursadas. À Professora Dra. Rosa Aparecida Pinheiro, por ter aceito o convite de participar da minha Banca de Defesa.

E, mais uma vez, externo meu sentimento de GRATIDÃO ao meu orientador, Profº Dr. Canindé, GRATIDÃO, GRATIDÃO, GRATIDÃO!

Quando a imagem revela mil outras imagens não percebidas, revela nossa habilidade de compreendermos o cotidiano da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, com suas inúmeras possibilidades educativas que são vividas/sentidas nesse *espaçotempo* de oportunidades cognitivas, culturais, sociais, afetivas e democráticas.

Quezia Patricia Albano dos Santos (2020)

RESUMO

A presente pesquisa assumiu como temática processos de integração de saberes em práticas curriculares cotidianas, a partir da proposta da Escola de Educação Integral em Tempo Integral no Ensino Fundamental do Estado do Rio Grande do Norte. Para o alcance desses processos, *mergulhamos com todos os sentidos* nos cotidianos de uma Escola de Tempo Integral no município de Assú, como *praticantespensantes* desse *espaçotempo*, e definimos como objetivos (*i*) compreender como vem ocorrendo processos de integração de saberes e práticas curriculares a partir da proposta da Escola de Educação Integral em Tempo Integral; (*ii*) conhecer o conjunto de dispositivos *epistemológicos* e *políticos* que articulam saberes e práticas curriculares da proposta da Escola de Educação Integral em Tempo Integral; (*iii*) identificar diferentes maneiras de compreender e praticar currículos na relação com a proposta da Educação Integral; (*iv*) refletir, a partir da integração de saberes e práticas da Escola de Educação Integral, possibilidades de criação curricular e fortalecimento das práticas educativas escolares. Assumimos a abordagem teórico-metodológico das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, que tem nos acontecimentos, nas táticas, nos não autorizados, nas linhas-de-fuga e nas astúcias maneiras outras de fazer pesquisa. A análise dos documentos realizou-se a partir dos *contextos de texto* na relação com o *contexto de prática*. Os percebidos e capturados na pesquisa foram materializados na escrita do *Diário de Pesquisa*, com destaque para as práticas integradoras existentes-possíveis de Educação Integral. Reconhecemos, durante o percurso da pesquisa, que existem mil maneiras de criação curricular, integradoras de saberes escolares e saberes da comunidade, produzidos em diferentes *espaçostempos* de uso pelos *praticantespensantes* da escola.

Palavras-chave: Currículo. Educação em Tempo Integral. Cotidianos. Integração de saberes.

ABSTRACT

The current research assumes as its thematic processes of knowledge integration in daily curricular practices, based on the proposal of Full-Time Integral Education School in Ensino Fundamental in the state of Rio Grande do Norte. To achieve these processes, we dived with all the senses in the daily routines of a full-time school in the city of Assú, as practitioners/thinkers of that space-time, and defined as objectives (i) to understand how the processes of integration of curricular knowledge and practices occur, from the proposal of Full-Time Integral Education School; (ii) to know the set of epistemological and political devices that articulate curricular knowledge and practices proposed by the Full-Time Integral Education School; (iii) to identify different ways to understand and practice curricula in relation to the proposal of Integral Education; (iv) to reflect, from the integration of knowledge and practices of Integral Education School, possibilities of curriculum creation and strengthening of school educational practices. We assume a theoretical-methodological research approach in/from/with the daily routines, which has, in the events, tactics, unauthorized, escape lines and craftiness, other ways of doing research. The analysis of the documents was carried out from the *contexts of text* in relation to the *context of practice*. Those perceived and captured in the research were materialized in the writing of the Field Report, with emphasis on the existing and possible integrative practices of integral education. During the research we recognized that there are thousands of ways of creating curricula, ways that integrate school knowledge and knowledge from the community, produced in different time-spaces used by school practitioners/thinkers.

Keywords: Curriculum. Full-time education. Daily routines. Knowledge integration.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

OSC - Organização da Sociedade Civil

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisa em Educação Cultura e Ação Comunitária

SEEC - Secretaria Estadual de Educação e Cultura

CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

PPP - Projeto Político Pedagógico

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SEDIS - Secretaria de Educação a Distância

POSEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação

UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PME - Programa Mais Educação

PEE - Plano Estadual de Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

EJA – Educação de Jovens e Adultos

APE – Atividade Pedagógica Educacional

SIGEDUC - Sistema Integrado de Gestão da Educação

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....13

CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E AS IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....16

1.1 A EMERGÊNCIA DOS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....16
1.2 OS DOCUMENTOS COMO CAMPOS MULTIRREFERENCIADO.....23
1.3 O MERGULHO COM TODOS OS SENTIDOS NOS COTIDIANOS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL.....33
1.4 PRÁTICAS CURRICULARES COTIDIANAS CAPTADAS NO *DIÁRIO DE PESQUISA*.....36
CAPÍTULO II – CURRÍCULOS DA/NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: REGULAÇÕES EM DISCUSSÃO.....38
2.1 PROCESSOS DE REGULAÇÕES CURRICULARES DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL.....38
2.2 CURRÍCULOS INTEGRADORES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL COMO PROPOSTA EMANCIPATÓRIA.....43
CAPÍTULO III – DIALOGANDO COM AS PRÁTICAS CURRICULARES COTIDIANAS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL.....52
3.1 PRÁTICAS CURRICULARES EXISTENTES POSSÍVEIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....52
3.1.1 A organização dos espaçostempos da Escola de Educação Integral em Tempo Integral.....55

3.1.2 Lugares praticados nos cotidianos da Escola de Educação Integral em Tempo Integral.....64

3.1.3 Movimento de integração curricular: outros saberesfazeres em debate.....69

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....**89**

REFERÊNCIAS.....93

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

> Podemos finalmente aprender a abrir as nossas escolas – pensadas e vividas como amplas comunidades aprendentes – a toda sua comunidade de acolhida. O lugar social onde ela está e realiza seu ofício de educar (BRANDÃO, 2012).

Compreender a lógica cotidiana que vem evidenciando a comunidade escolar como um território de *saberesfazeres*[1], implicados nas práticas curriculares, propõe uma ruptura epistemológica com a forma de conhecimento monocultural para outra denominada de ecologia de saberes (SANTOS, 2002). Essa compreensão permite-nos evidenciar, a partir das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, práticas pedagógicas reais da escola de Educação Integral em Tempo Integral na construção deste trabalho.

A tessitura da pesquisa acerca de práticas curriculares na Escola de Educação Integral em Tempo Integral, tendo como pergunta norteadora: *Como vem ocorrendo os processos de integração de saberes e práticas curriculares a partir da proposta da Escola de Educação Integral em Tempo Integral?* Instigou-nos a *saber mais* diante das experiências vividas/sentidas em diferentes espaços escolares/não escolares que dialogam e praticam Educação Integral. A partir das experiências profissionais vivenciadas na escola, fizemos um mergulho mais profundo nas práticas cotidianas desenvolvidas como proposta de Educação Integral em Tempo Integral. Partimos da necessidade de: (*i*) compreender, como vem ocorrendo processos de integração de saberes e práticas curriculares, a partir da proposta da escola de Educação Integral em Tempo Integral; (*ii*) conhecer o conjunto de dispositivos *epistemológicos* e *políticos* que articulam saberes e práticas curriculares da proposta da Escola de Educação Integral em Tempo Integral; (*iii*) identificar diferentes maneiras de compreender e praticar currículos na relação com a proposta da Educação Integral; (*iv*) refletir, a partir da integração de saberes e práticas da escola de Educação Integral, sobre possibilidades de criação curricular e fortalecimento das práticas educativas escolares.

Nesse sentido, no primeiro capítulo, **A construção do objeto de estudo e as implicações metodológicas**, proponho um diálogo com a temática referenciada a partir de nossa trajetória acadêmica e profissional, e os dispositivos que tecem essa implicação

[1] Assumo uma outra escrita compreendida a partir da abordagem teórico-metodológico de pesquisa *nosdoscom* os cotidianos, percebendo com Nilda Alves (2015) a importância de representar na escrita sentidos que são indissociáveis.

até o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), compreendendo a relação da pesquisa com a proposta metodológica dos estudos *nosdoscom* os cotidianos. A tessitura metodológica é referenciada a partir de Alves (2015), Oliveira (2008) e Ferraço (2007), que discutem com Certeau (1998) e Santos (2002) essas outras maneiras de fazer pesquisa.

Os referidos autores ajudam-nos na reflexão e na compreensão dos dispositivos epistemológicos e políticos estudados que referenciam a proposta de Educação Integral em Tempo Integral no Brasil, articulando saberes e práticas curriculares nesta modalidade educativa, reconhecidos como campo multirreferenciado em *contexto de influência* e do *contexto da produção de texto*[2] (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006), que permeiam a formulação, implantação e implementação das políticas, destacadas na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394/1996), no Plano Nacional de Educação (PNE), no Plano Estadual de Educação (PEE) e nas diretrizes que orientam a implantação e o funcionamento do Programa Mais Educação, propondo o fomento e a construção da agenda de Educação Integral nas redes estaduais e municipais de ensino.

Por fim, neste capítulo, busco relacionar os referenciais com a escolha da escola campo de pesquisa e os dispositivos construídos para a seleção dos partícipes desta investigação.

No segundo capítulo, **Currículos da/na Escola de Educação Integral: regulações em discussão**, apresentamos uma compreensão dos dispositivos de regulação, conhecidos a partir da abordagem do Ciclo de Políticas (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006) e caracterizados, conforme Ludke e André (2013), em documentos oficiais, técnicos e instrucionais. A esse respeito, apresentamos uma reflexão acerca do currículo e das práticas pedagógicas integradoras como processos de emancipação social dos sujeitos, especificamente referenciada por Cavaliere e Gabriel (2012) com a concepção de *currículo integrado*.

A concepção de saberes e conhecimento curricular, empreendido por Silva (2016), para o qual esse processo acontece na indissociável e implicada relação *práticateoriaprática* cotidiana; e de Torres Santomé (1998), que compreende o

[2] O contexto de influência e o contexto da produção de texto fazem parte do ciclo de políticas de Ball e Bowe (2006) e serão detalhados no segundo capítulo deste texto.

currículo, a partir das necessidades dos estudantes, proposto de forma interdisciplinar e integradora.

Neste capítulo, realizamos, também, uma revisão bibliográfica, tomando por base o trabalho realizado na disciplina Pesquisa em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, cujo objetivo foi mapear e discutir a produção acadêmica disponibilizada nos portais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos últimos 10 (dez) anos sobre a temática integração de saberes escolares e não escolares nas práticas pedagógicas, identificando questões e contribuições sobre a Educação Integral.

No terceiro capítulo, **Dialogando com as práticas curriculares cotidianas da Escola de Educação Integral em Tempo Integral**, apresentamos e discutimos, com apoio no referencial teórico, as capturas feitas no *espaçotempo* da escola e a percepção de currículos praticados reais, emergentes e possíveis de integração de saberes em práticas pedagógicas cotidianas, capturadas pelo e no mergulho com todos os sentidos, a partir do *sentimento de mundo* — movimento metodológico aprendido com Alves (2015), e o processo de aprender a ver as escolas da/na escola, aprendido com Monteiro (2001) no *contexto da prática* (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006). Narramos os cotidianos da escola de Educação Integral em Tempo Integral de forma a *literaturizar a ciência*, atribuindo-lhe outras maneiras de dizer o sentido, vivido naqueles mergulhos materializadas como anotações no *Diário de pesquisa*.

CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E AS IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Começamos esta escrita rememorando situações e experiências cotidianas sentidas, vividas, praticadas e percebidas que nos instigaram a escolha do objeto de estudo, destacando maneiras específicas de uma pesquisa que se faz *nosdoscom* os cotidianos, com implicações teórico-metodológicas que vem nos tornando pesquisadores autorais.

1.1 A EMERGÊNCIA DOS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Quando nos propomos a este trabalho de pesquisa, tínhamos algo que nos motivava a percorrer outros caminhos, exigindo, por vezes, um mergulho em nossos próprios sentidos, memórias, cotidianos e diferentes experiências, como temos aprendido com Larrosa (2002, p. 27): "a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida".

Essas experiências constituem-nos, (re)formam-nos e inquietam-nos, motivando-nos a continuidade da aprendizagem. O trajeto acadêmico e profissional percorrido conduziu-nos a um caminho em que as inquietações acerca de outras maneiras de aprender (participativas, dialógicas, plurais, inclusivas), sobretudo o aprender organizado em diferentes espaços e por diferentes práticas que se teciam em espaços escolares e não escolares, possibilitou o encontro com o que estamos denominando de objeto de estudo.

> [...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Nesse processo de rememoração, compreendemos que o percurso da pesquisa começou a acontecer desde nossa atuação em um espaço não escolar em uma instituição comunitária em que atuamos como pedagoga durante mais de uma década (2003-2016). No ano de 2003, recém-formada em Pedagogia, no Campus Avançado de Assú, da

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), período em que o currículo do Curso de Pedagogia ainda não fazia referência à Pedagogia Social, presente nos espaços não escolares, fui desafiada a aprender na/com as práticas desta instituição.

Em 2006, houve uma reestruturação na matriz curricular do Curso de Pedagogia, a partir da Resolução CNE/CP Nº 1, em que o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Destaco do 5º Artigo da referida Resolução, recomendações que melhor viabilizariam o nosso percurso de atuação em espaços não escolares, acreditando que teria contribuído para um prática teórico-metodológica diversificada.

> IV- Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
> VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
> IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
> XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
> XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
> XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental- ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas.

Os destaques no artigo, da referida Resolução, embasam nosso *saberfazer* na referida instituição, na qual nos vimos na tarefa de qualificar e fortalecer processos de escuta das famílias, das crianças, dos adolescentes e dos jovens atendidos pela instituição, e por compartilhar saberes e práticas com o objetivo de despertar processos de aprendizagem que não se limitavam a saberes científicos, e sim ao que era significativo, que motivava e impulsionava o público a fazer parte. Assim, foram necessárias diferentes táticas para “compreender aquilo que o imprevisível nos ensinou

a respeito de nós mesmos, [...], aquilo que então nos tornamos" (CERTEAU, 1998, p. 12).

As atividades educacionais lúdicas, artísticas e esportivas oferecidas no espaço não escolar organizavam-se de maneira a contribuir para o desenvolvimento de habilidades, atitudes e ampliação do universo cultural e da convivência em grupo, criando uma perspectiva de inclusão social, de redução das desigualdades e de formação integral, corroborando com a premissa de que a nossa formação acontece o tempo todo, em todo os lugares, ao longo de toda nossa vida e de diferentes maneiras.

Nesse tempo de trabalho em espaço não escolar, compreendido de 2003 a 2016, construímos uma experiência de formação, adaptando-nos às exigências da organização e do público atendido, partindo sempre da perspectiva de uma Educação Popular, em que é preciso uma (re)leitura crítica da realidade para propor alternativas de transformação social dialogadas com a comunidade. Implicados ao espaço, percebemos a debilidade de formação apresentada por outros educadores que buscavam desenvolver práticas de Educação Integral *pensadaspraticadas* a partir das demandas capturadas no diálogo com a comunidade para enfrentamento dos problemas sociais. Observamos que, por vezes, apresentavam práticas formais que se replicavam a partir de manuais, regulamentos e roteiros, arraigadas em teorias que pouco valorizavam o território, o saber comum e o cotidiano.

Foi preciso desprender-se dos (pré)conceitos estabelecidos e das formações vivenciadas em outros espaços para compreender o espaço não escolar como espaço de Educação Popular, prática que precisa ser evidenciada.

> La Educación Popular, con su acumulado consolidado, es un proceso en construcción colectiva permanente. No tiene un camino metodológico único, ya que se va ampliando y ganando en especificidad, con la particularidad de respuestas que se van dando en cada uno de los procesos, y retoma lo que existe y lo recrea, en coherencia con la especificidad de las resistencias y la búsqueda de alternativas para los actores implicados, haciendo real la producción de saber y conocimiento. Con ello va constituyendo no sólo nuevos escenarios de acción, sino también conceptuales, mostrando esas formas alternativas en las cuales se funda en el mundo actual, no sólo las resistencias, sino el horizonte de que otro mundo es posible, lo cual le ha permitido recrear desde sus fundamentos y trabajar con filigrana una crítica a las teorías de la intervención para mostrar em forma práctica procesos de mediación educativa y pedagógica, lo cual rehace los escenarios que le permiten relaborar enfoques y modelos pedagógicos desde su apuesta crítica (MERJÍA J., 2014, p. 8).

Nesse processo, os saberes-fazeres foram se construindo em colaboração com os envolvidos — educadores, crianças, adolescentes e familiares, em um processo de construção popular, objetivando reduzir os problemas sociais presentes no contexto da comunidade, pensando e praticando ações coletivas e participativas possíveis para uma mudança desse cenário.

Durante o período em que estivemos implicados no trabalho com a organização social comunitária, participamos de alguns cursos de curta duração com as seguintes temáticas: Saberes da Família e da Comunidade, Organização da Sociedade Civil (OSC) e Escola: integração que transforma, oferecidos pela Plataforma Educação e Participação do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). No percurso dos estudos, das discussões e das práticas nos diferentes espaços, percebemos que a integração entre escola e comunidade ainda apresentava pouca produção resultante de pesquisas, sendo apenas nos últimos 10 anos, tema de algumas discussões, mediante ampliação e implantação da proposta da Educação Integral em Tempo Integral em escolas públicas de Ensino Fundamental no Brasil.

Durante nossa atuação no espaço da Organização da Sociedade Civil, espaço não escolar, construímos algumas referências acerca de Educação Integral e prática educativa integradora, impregnada de sentidos e significados para e com os praticantes, direcionando-nos para a escolha da Escola de Educação Integral existente no município, especificamente quando de nossa convocação para assumir o cargo efetivo de Suporte Pedagógico pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN.

O primeiro contato com a escola deu-se anteriormente a nossa convocação, no período em que cursava o Ensino Médio Magistério no ano de 1998, período em que a referida escola encontrava-se funcionando com estrutura física adequada e proposta pedagógica numa perspectiva de Educação Integral. O currículo e a organização administrativa orientavam-se a partir de legislações federais, conforme a proposta de implantação dos Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), que já desenhava uma tentativa de introdução a uma Educação Integral com propostas de atividades que envolviam áreas de Educação, Saúde e Assistência Social para estudantes, famílias e comunidades do território.

Na nossa inserção profissional na Escola de Educação Integral em Tempo Integral, no período inicial de construção dessa modalidade de ensino – hoje pensada

como uma nova concepção de Educação, junto à equipe pedagógica, à gestora e ao corpo docente, eram visíveis a angústia, a preocupação e a indagação constante de como fazer Educação Integral. Os relatos constantes das dúvidas entre a "regulação" normatizadas por documentos, portarias, orientações e diretrizes encaminhadas pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer e a "emancipação" de práticas implicadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e no fazer pedagógico cotidiano da equipe, também, angustiava-nos e inquietava-nos.

A experiência que tínhamos sobre Educação Integral desenvolvida nos espaços comunitários motivou-nos a compreender essa nova proposta numa perspectiva teórica, política, epistemológica e metodológica diferenciada.

No primeiro ano de prática docente na Escola, realizamos uma oficina com alguns alunos, buscando compreender de que maneira o currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes do 4° e 5º anos apresentavam significação quanto ao contexto e à vivência dos discentes provenientes de grupos populares, matriculados na escola. A oficina fez parte da metodologia da pesquisa que realizamos durante o percurso da Pós-Graduação em nível de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdades Social, promovida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEDIS), intitulada *Currículo, prática pedagógica e seus significados para os coletivos empobrecidos: um estudo de caso na Escola Estadual Poeta Renato Caldas*.

A referida pesquisa teve por objetivo identificar como o currículo e a prática pedagógica dos docentes do 4° e 5° anos da Escola Estadual Poeta Renato Caldas são considerados significativos para os discentes provenientes de contextos e coletivos empobrecidos, fazendo uma reflexão direta junto aos discentes e docentes da Escola, avaliando o currículo e a relação com o contexto social em que está inserida. Compreendemos que entre as práticas docentes e a relação com o currículo programado existem diferentes lacunas que precisam ser dialogadas.

Ainda sobre a oficina trabalhada, cujo objetivo foi compreender qual a percepção dos alunos sobre o que estudavam na escola e o que vivenciavam na prática social cotidiana em percurso, solicitamos aos alunos que avaliassem a escola e enfatizassem desejos do que gostariam de aprender. Foram muitas e diferentes respostas que nos direcionavam cada vez mais ao trabalho com a proposta de Educação Integral.

As experiências vivenciadas fortaleceram nossas indagações nesse novo espaço de vivência, e sobretudo acerca da nova proposta educacional instituída.

Nesse sentido, fiz alguns questionamentos baseados na compreensão de uma Educação Integral em Tempo Integral numa perspectiva de Educação Popular, partindo do princípio de que a proposta que captamos nos documentos remete a uma Educação para redução das desigualdades sociais. Questiono sobre a participação da comunidade: Como foi ouvida? Qual a sua participação e como se envolveram na construção da proposta? Como os saberes do território foram se implicando ao currículo proposto? Qual a reação da comunidade de professores e da família, a partir da implantação de uma nova concepção de Educação em um contexto que reflete profundas situações de desigualdade e vulnerabilidade social?

Embora algumas dessas questões tenham sido respondidas informalmente, outras questões sobre o cotidiano das escolas de Educação Integral em Tempo Integral, foram impulsionadas, a partir da nossa implicação com a Educação Popular. Quais as bases que fundamentam as práticas educativas da Educação Integral? Como os currículos se integram? Como as práticas educativas são fortalecidas nessa integração de saberes, direcionando a outras inquietações? Essas e outras questões direcionaram a busca de uma pesquisa mais qualificada.

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, resultou, portanto, na possibilidade de estender nossa curiosidade de ‘saber mais’ (FREIRE, 2016) acerca de Educação Integral em Tempo Integral.

Dessa maneira, a temática proposta para pesquisa envolve questões sobre práticas pedagógicas integrativas em Educação, delimitando o estudo sobre os processos de integração de saberes em práticas curriculares da proposta de Educação Integral em Tempo Integral, identificadas a partir da compreensão de documentos técnicos, oficiais e instrucionais e de referenciais teóricos e políticos que fundamentam a implantação desse formato de modalidade educacional.

> Esse projeto parte do princípio de que o direito de aprender está relacionado a outros domínios e não apenas aos da escola e tem entre seus objetivos superar a fragmentação das experiências educativas.

> Dessa forma, busca o desenvolvimento de práticas que, em um *continuum*, constituem um conjunto articulado de oportunidades de aprendizagem (PACHECO; TITTON, 2009 *apud* PACHECO; TITTON, 2012, p. 151).

Trata-se de compreender, a partir da implementação da proposta de Educação Integral (formação do sujeito em todas as suas dimensões) em Tempo Integral (ampliação da jornada escolar) no campo da pesquisa, os diversos contextos da formação humana em diferentes tempos-espaços educativos, refletindo sobre o seu papel de agente transformador social, a partir de práticas integradoras entre os diferentes saberes, dialogando e compreendendo, a partir do seguinte questionamento: *Como vem ocorrendo os processos de integração de saberes e práticas curriculares a partir da proposta da Escola de Educação Integral em Tempo Integral?*

Para responder a essa indagação, definimos objetivos que nos auxiliaram na tessitura da pesquisa: (*i*) compreender como vem ocorrendo processos de integração de saberes e práticas curriculares a partir da proposta da Escola de Educação Integral em Tempo Integral; (*ii*) conhecer o conjunto de dispositivos *epistemológicos* e *políticos* que articulam saberes e práticas curriculares da proposta da Escola de Educação Integral em Tempo Integral; (*iii*) identificar diferentes maneiras de compreender e praticar currículos na relação com a proposta da Educação Integral; (*iv*) refletir, a partir da integração de saberes e práticas da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, possibilidades de criação curricular e fortalecimento das práticas educativas escolares.

Dialogando com autores que vem produzindo pesquisas a partir dos estudos *nosdoscom* os cotidianos, como Alves (2015), Oliveira (2008) e Ferraço (2007), que discutem a partir de Certeau (1998) e Santos (2002) essas outras maneiras de fazer pesquisa. Compreendemos que o contexto educacional e as práticas pedagógicas cotidianas integradoras vivenciadas na Escola de Educação Integral em Tempo Integral podem ser mais amplamente percebidas na relação *com* e *entre* o pensado, o dito e o praticado.

Nesse sentido, temos aprendido com Ferraço (2007), que os *saberesfazeres* que os sujeitos praticam nos cotidianos escolares não são definidos apenas por normas e regulações, envolvem relações de poder que precisam ser superadas para que o conhecimento que se tece junto às redes seja visibilizado.

Assim, nossa pesquisa não trata apenas de perceber a ampliação do tempo escolar institucionalizado pelo termo *tempo integral*. Buscamos compreender que a Educação Integral está "além das dimensões da formação humana [...], estamos tratando de abrir a mente e o coração para as diferentes possibilidades de ensino e de aprendizagem que formos capazes de realizar" (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 18).

Nesse contexto, a construção do currículo na Educação Integral deve ir além do conhecimento-regulação (SANTOS, 2009) imposto pelo colonialismo, incorporando práticas, habilidades e valores que estão na base da vida cotidiana dos praticantes da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, que se constituem, segundo Santos (2009), em conhecimento emancipação.

A abordagem das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos permitiu compreendermos de que maneira essas relações de conhecimento constroem-se, evidenciando astúcias e táticas dos praticantes, sentindo o cotidiano e percebendo as maneiras de fazer da escola de Educação Integral em Tempo Integral, desinvizibilizando-as. Não pelo simples fato de não serem vistas, mas porque precisam ser pensadas, também, como produção de conhecimento legítima, destacando-as como aprendizagem, produzindo dispositivos que permitem essa reflexão.

1.2 OS DOCUMENTOS COMO CAMPO MULTIRREFERENCIADO E DE EMBATE

A proposta de Educação Integral tem sido referenciada e defendida desde a década de 1930 pelos Pioneiros da Educação Nova, que defendiam a partir de John Dewey a educação como necessidade social. Para Dewey (1897, p. 55 *apud* TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 28), "a escola deve representar a vida presente, uma vida tão real e vital para criança como a que vive em sua casa, no bairro ou no campinho de futebol". Na compreensão proposta por Dewey, a escola deve valorizar o cotidiano e suas práticas, integrando a educação intelectual à vida social comunitária. Mais tarde, na década de 1950, com a criação da Escola Carneiro Ribeiro e das Escolas-Parque/Escolas-Classe, por Anísio Teixeira, a proposta de ampliação de tempos, espaços, sujeitos e oportunidades educativas da escola começou a ganhar força e visibilidade pela influência exercida por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, cujo objetivo

era proporcionar educação, esporte, cultura, assistência social, segurança alimentar e saúde aos estudantes das escolas públicas por meio da ampliação da jornada escolar.

As ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro influenciaram para que a Educação Integral fosse uma proposta viável, principalmente aos grupos populares. Para Anísio Teixeira, Educação Integral implicaria não somente na tarefa de ampliar o tempo escolar, mas de distribuir melhor os indivíduos nas hierarquias sociais, contribuindo para a participação dos estudantes em todo os interesses da sociedade. Para Darcy Ribeiro, a ideia de Educação Integral estava relacionada ao desenvolvimento do indivíduo em suas várias dimensões. Ambos discutiam a necessidade da relação entre Educação e proteção social, integrando as atividades educacionais às questões de saúde (médico-odontológico) e à segurança alimentar e nutricional.

A proposta dessa modalidade educativa emerge e vem se consolidando como uma resposta às demandas sociais e culturais. No campo educacional, mediante mudanças no cenário político do país, provocadas pela globalização e influenciadas por alterações nos sistemas escolares, tem remetido à ampliação da responsabilidade da escola para além da produção de saberes, atribuindo, também, questões relacionadas à proteção social, à qualidade das relações sociais e à afetividade.

A partir desse momento surgem diferentes experiências e práticas educativas orientadas por esta concepção, algumas com sucesso e outras nem tanto. Os círculos de cultura, proposta desenvolvida fora do contexto escolar, com a discussão a partir de temas geradores idealizados por Paulo Freire, podem ser considerados uma dessas experiências de Educação Integral (não pela extensão de tempo utilizada), mas pela ideia de traduzir respeito ao saber popular implicado ao contexto cultural (FREIRE, 1992). Projetos que ficaram na utopia em virtude da descontinuidade de políticas públicas comprometidas com a qualidade social dos cidadãos.

A Constituição Federal de 1998 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) responsabilizam a família, a comunidade, a sociedade e o poder público pela educação das crianças, reforçando o direito à proteção integral, conforme exposto no Art. 227 da Constituição e no Art. 4 do ECA:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e

> comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) retoma a proposta de implantação de uma concepção educacional que amplie o tempo escolar, porém não define, especificamente, como deve funcionar e de que maneira será implantada, como apresentado no Art. 34: "O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino" e no Art. 87: "Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral".

No intuito de garantir mais acesso e expansão à Educação Básica, amplia-se a duração do Ensino Fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos, e a extensão da obrigatoriedade escolar para Educação Infantil a partir dos 4 (quatro) anos de idade, ficando definida a faixa etária de 4 aos 17 anos para conclusão da Educação Básica. Ao mesmo tempo em que dilata os anos de escolaridade básica, propõe medidas voltadas para a ampliação progressiva da jornada escolar e oferta da Educação em Tempo Integral.

No ano de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011) retoma a temática, especificando o público a que se destina e os ciclos em que deve ser trabalhado de acordo com a concepção de Educação Integral. Nessa versão do PNE, é proposto que a modalidade atenda não apenas o Ensino Fundamental, mas, também, a Educação Infantil, sendo desenvolvida preferencialmente na mesma escola, cumprindo uma jornada escolar de no mínimo 7 (sete) horas.

O Plano estabelece algumas prioridades, levando em consideração o dever constitucional e as necessidades sociais. Em relação à Educação Integral em Tempo Integral, identificamos o seguinte objetivo: "[...] o processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas". O PNE (2001-2011) faz referência à Educação Integral em Tempo Integral como uma modalidade inovadora para possibilitar a universalização do ensino, conforme disposto no trecho, a seguir:

> A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando

> orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência (BRASIL, 2001, p. 18).

Os programas e diretrizes governamentais surgem, em seguida, com a implantação do Programa Mais Educação (PME). Estratégia do Ministério da Educação de fomentar a construção da agenda de implantação da Educação Integral em Tempo Integral nas redes estaduais e municipais de ensino.

Percebemos que, a partir da implantação do Programa Mais Educação, no ano de 2008, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, há uma expansão da proposta nos estados brasileiros, sobretudo na região nordeste, em escolas de Tempo Integral, referenciadas pelas publicações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação, publicadas em 2009.

Em 2019, a referida Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade foi extinta por meio do Decreto Nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, e junto com ela, as ações do Programa Mais Educação deixaram de ser fomentadas nas Escolas, sendo totalmente extintas em 2020, ação inconstitucional, antidemocrática e fascista que o governo Bolsonaro vem deflagrando aos direitos anteriormente conquistados por lutas de grupos sociais.

Nesse sentido, percebemos que a ampliação das escolas que ofertam Educação Integral em Tempo Integral constitui-se como proposta dos governos locais em ao cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 e ao Plano Estadual de Educação (PEE), destacando o Plano do Estado do Rio Grande do Norte (RN), aprovado em 2015. Esses planos estabelecem, na Meta 6 do PNE e na Meta 2 do PEE do RN, que deve “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”.

Os documentos que embasaram o Programa apresentam a proposta de uma Educação Integral pautada nos saberes diferenciados dos estudantes e da comunidade respectivamente, ou seja, a discussão nos documentos é que “queremos uma educação integral em que as diferenças e saberes possam desenvolver condições de mútuas influências e negociações sucessivas” (BRASIL, 2009a, p. 14). Assim, compreendemos

que a Educação Integral não se restringe apenas à dilatação do tempo escolar, mas a compreensão de como os tempos escolares podem se articular mediante o princípio da formação humana integral.

As atividades são escolhidas de acordo com o contexto social das escolas, sendo 6 (seis) atividades a serem implantadas, além do acompanhamento pedagógico de caráter obrigatório, propondo um diálogo com a comunidade para construção de um projeto pedagógico que proponha ações compartilhadas como princípio para uma educação integrada.

A necessidade de a criança permanecer mais tempo na escola, em uma jornada ampliada de, no mínimo, 7 horas (tempo integral) configura-se como uma medida de redução das desigualdades sociais, além da oportunidade de mais tempo para desenvolver aprendizagens. O que demanda compreender a proposta de uma Educação Integral (formação do estudante em todas as suas dimensões) em Tempo Integral (jornada ampliada), diferente do que anuncia a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), divulgada, oficialmente, como documento referência em dezembro de 2017, normatizadora de direitos e objetivos de aprendizagem para esta etapa da formação acadêmica.

Quando discutimos Escola de Educação Integral em Tempo Integral, não é apenas defender um maior tempo na escola, referimo-nos ao fato das crianças e dos adolescentes disponibilizarem de mais tempo para aprender, conviver, conhecer e integrar saberes produzidos em diferentes espaços-tempos de vivência, criando outros saberes resultantes desse encontro de Educação Integral.

Para compreender o que os documentos de referência têm apresentado sobre a Educação Integral em Tempo Integral, destacamos alguns trechos a partir da abordagem do Ciclo de Políticas, abordagem formulada por Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais, e utilizada em diferentes contextos como referencial teórico analítico para o estudo de políticas educacionais.

Ball & Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006) apresenta-nos o processo de construção e caracterização de uma política. Para eles, as políticas educacionais constituem-se a partir de um ciclo contínuo que permeia a *política proposta* – sua elaboração a partir de demandas emergentes relacionada com as intenções do governo, dos departamentos educacionais, das escolas e dos movimentos locais, ou seja, a política oficial, documentada. A *política de fato* – organizada a partir dos textos

políticos, como são compreendidos em seus locais de aplicação, e a *política em uso* – de que maneira ela é discutida e implementada por seus usuários e seus profissionais na prática.

Mainardes (2006) apresenta-nos estratégias para compreender a proposta de implantação e o percurso da política de Educação Integral em Tempo Integral, a partir do Ciclo de Políticas, com base nos 5 (cinco) contextos: Contexto de influência, Contexto da produção de texto, Contexto da prática, Contexto dos resultados/efeitos e Contexto de estratégia política. Optamos por realizar a compreensão dos documentos a partir de 2 (dois) contextos mais presentes em nossa discussão: *contexto da produção de texto* – textos que representam a política, os textos legais oficiais, os textos políticos, os vídeos e as orientações; e *contexto da prática* – interpretação, recriação, uso da política, ou seja, a maneira como ela é implantada com suas transformações, alinhadas ao contexto local no cotidiano.

Nesse sentido, referenciamo-nos nas contribuições das ideias centrais dessa abordagem, a partir da discussão feita por Mainardes (2006), sendo para nós um referencial analítico que nos permite um estudo crítico e contextualizado dos programas e políticas educacionais que referenciam a Educação Integral em Tempo Integral, desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, além dos resultados. Assim, buscamos compreender os documentos, utilizando-se do *contexto da produção de texto* (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006), dos direcionamentos e das orientações percebidas:

> Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis **tempo**, com referência à ampliação da jornada escolar, e **espaço,** com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (BRASIL, 2009a, p. 18, grifos nosso).

> 1 – 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).

Como percebemos nas discussões propostas nos trechos selecionados, o aumento do tempo faz-se necessário para que a formação aconteça de forma integrada, tecendo práticas que envolvem o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e político, possibilitando a superação das desigualdades sociais mantidas na cultura escolar a partir de uma constituição histórica ao longo do processo de colonização. Trata-se da ampliação do tempo e dos espaços de aprendizagem que não se restringem apenas aos muros da escola e às práticas desenvolvidas pelos professores, ou seja, são muitos lugares para aprender.

> 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).

Os documentos de referência sobre o Programa Mais Educação (PME), também, destacam a necessidade de articulação com os Ministérios da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia e do Meio Ambiente para o desenvolvimento da proposta, permitindo uma integração com organizações do território, observando características que são identificadas nas experiências históricas de Educação Integral no país, como a Escola Parque do Centro Educacional Carneiro de Campos, em Salvador, criada pelo educador Anísio Teixeira (1900-1971) nos anos de 1950, cujo formato era o de uma escola de turnos com atividades diferenciadas, e a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), por Darcy Ribeiro (1922-1997).

Para as escolas da Educação Básica, essa intersetorialidade não é uma prática simples. Percebemos no *contexto da prática* (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006) que essa articulação acontece apenas por meio de programas pré-definidos entre as Secretaria Estaduais e Municipais de Educação e que, na maioria das vezes, não chega até as escolas, sendo percebidas apenas no *contexto da produção de texto* (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006). Como o Programa Atleta na Escola e o Segundo Tempo, do Ministério do Esporte; Mais Cultura, do Ministério da

Cultura; Escola Conectada, do Ministério da Educação,; e Saúde na Escola, do Ministério da Saúde[3].

Destacamos quanto à articulação com outros ministérios, percebida no documento do Programa Mais Educação, a condicionalidade da frequência escolar atrelada ao Programa Bolsa Família, proposto como um esforço contra a erradicação da pobreza e dos processos de exclusão social, incorporando responsabilidades não escolares (dos pais e dos familiares) no funcionamento do PME, tendo em vista o seu funcionamento no contraturno, que, sem a manutenção dessa corresponsabilidade, inviabiliza o funcionamento do Programa. "A educação integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação" (BRASIL, 2009, p. 10).

Quais seriam, então, os agentes citados no referido Documento? Utilizando a análise do *contexto da produção de texto* (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006), compreendemos que os agentes seriam profissionais do entorno do território, praticantes de variadas maneiras de *saberfazer* destacados na comunidade, sendo as operações táticas dos praticantes nos *espaçostempos* da comunidade pressupostos para introdução, como monitor ou mediador no Programa, possibilitando a ampliação dos *espaçostempos* de aprender dos estudantes para além da estrutura escolar.

Percebemos que, por vezes, a dinâmica proposta pelo Programa era sucumbida apenas pelo trabalho em sala de aula, em espaços com pouca estrutura e ausente de dispositivos necessários à execução do Programa, o que no contexto da prática não atende aos princípios e objetivos da Educação Integral em Tempo Integral.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Educação Básica publicadas em 2013 apresentam um direcionamento mais específico às escolas de Educação Integral em Tempo Integral, orientando sobre a proposta da construção de um currículo que possibilite a formação de redes educadoras no território, diferenciando-se da proposta do Programa Mais Educação

> O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, deve prever uma jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias. A ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de

[3] Esses programas emergiram no cenário político dos governos Lula e Dilma (2000), período no qual o processo de intersetorialidade começou a ganhar formato.

> acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais. As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o projeto político-pedagógico de cada escola. Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais na perspectiva das cidades educadoras (BRASIL, 2013, p. 125).

É perceptível, no trecho selecionado, a relação de alguns dispositivos que possibilitam o funcionamento da Educação Integral em Tempo Integral presentes em todas as escolas que oferecem esta concepção educativa, como se as escolas e as comunidades estivessem dentro de um padrão normativo, orientado por documentos reguladores, e que assim o seguissem para obterem recursos necessários para o que estava proposto.

No *contexto da prática* (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006), espaço em que a política reconfigura-se, o que se destaca são escolas com estruturas mínimas de funcionamento, ausência de equipamentos sociais (quadras esportivas, praças e cinema) no território, profissionais em tempo parcial, alunos em tempo integral com uma perceptível dificuldade de contemplar saberes cotidianos a partir da orientação das diretrizes apresentadas.

Os documentos Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, e o Plano Estadual de Educação (PEE) do Estado do Rio Grande do Norte, aprovado em 2015, enfocando a Meta 6 do PNE e a Meta 2 do PEE, apresentam estratégias que objetivam mais do que o aumento do tempo do estudante na escola, buscam a melhoria da qualidade da educação das/dos alunas/os da Educação Básica, e concebem a Política de Educação Integral em Tempo Integral como proposição educativa que ajuda na garantia, ainda que de maneira tímida, da demanda sempre emergente de uma educação que possibilite a ampliação de tempos, espaços, atividades educativas e oportunidades educacionais.

No mapeamento realizado dos documentos oficiais ― do *pensado* em contextos da produção de texto (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006) – foram encontradas referências a diversos documentos escritos do Programa Mais Educação, elaborado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Os cadernos orientadores do Ministério da Educação, intitulados "Texto Referência para o Debate Nacional, Rede de Saberes: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral e Gestão Intersetorial no Território", foram publicados em 2009. Os referidos textos formam um conjunto complementar e foram elaborados por uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

Os documentos ressaltam a Educação Integral como um processo educativo que se desenvolve em diferentes espaços, como a família, a comunidade, o trabalho, os movimentos sociais e culturais, ou seja, um processo que envolve diferentes contextos, que não precisam/devem estar desvinculados dos processos educativos propostos pela Escola. Essa compreensão reforça os princípios que vimos adotando ao longo de nossas reflexões sobre Educação Integral ― educar considerando a pluralidade de saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo escolar.

Nesse sentido, procedemos a crítica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), divulgada oficialmente como documento referência em dezembro de 2017, que normatiza direitos e objetivos de aprendizagem para etapa da Educação Infantil, por exemplo. A referida base faz em seu escopo referência à Educação Integral, porém não relata acerca da ampliação da jornada escolar e outras questões. Ora, como trabalhar a diversidade de *saberesfazeres* existentes nos cotidianos sociais e escolares se a jornada garantida como direito é mínima, restringindo a ação docente apenas ao desenvolvimento de objetivos, direitos de aprendizagem e competências e habilidades? A BNCC não acompanha às discussões existentes acerca de Educação Integral.

> Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2017, p. 14).

Documentos normativos e orientadores direcionados especificamente à implantação das escolas de Educação Integral no Estado do Rio Grande do Norte, publicado pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura, como o Decreto Nº 25.887, de 17 de fevereiro de 2016, que qualifica as primeiras 10 (dez) escolas do Estado como Escola de Educação Integral em Tempo Integral, 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 211/2016, da SEEC, dispõe sobre a implantação, a organização e o funcionamento do Ensino Fundamental em Tempo Integral, oferecido na Rede Pública Estadual. Em seu Art. 1º, explicita como um dos princípios para a implantação da Educação Integral: "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), compreendendo a proposta como uma demanda social e compromisso de todos.

1.3 O MERGULHO COM TODOS OS SENTIDOS NOS COTIDIANOS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Para compreender os cotidianos da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, é necessária uma apreensão de como esse espaço público vem se constituindo no contexto comunitário e de como vem sendo instituída enquanto Escola de Educação Integral em Tempo Integral.

> Tudo isso exige, então, *o sentimento do mundo* para ir muito além do olhar que vê, com o qual aprendemos a trabalhar. É preciso entender, assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre eu e os problemas específicos que quero enfrentar; entre eu e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre eu, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais constroem *espaços/tempos* cotidianos (ALVES, 2015, p. 138).

O *sentimento de mundo*, movimento teórico-metodológico pensado praticado por Alves (2015), sugere um processo de aprender a ver as escolas da/na escola, por meio de um mergulho com todos os sentidos nesses espaços, buscando compreender como

vem ocorrendo os processos de integração de saberes em práticas curriculares, a partir da proposta da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, reconhecendo diferentes maneiras de compreender e praticar currículos na relação com a proposta da Educação Integral. “Para apreender a ‘realidade’ da vida cotidiana em qualquer dos *espaçostempos* em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não” (ALVES, 2015, p. 137).

A escolha da escola campo de pesquisa deu-se em função dos seguintes fatores: a instituição está entre as primeiras escolas do RN a ser implantada a Educação Integral no Ensino Fundamental; outro facilitador da pesquisa, é nossa atuação na escola, possibilitando um acesso permanente no campo de pesquisa, com disponibilidade para o período de funcionamento da escola, olhando/vendo de maneira mais implicada; e por último, o contexto do território.

A escola estadual na qual realizamos a pesquisa está inserida em um contexto de pobreza, risco e vulnerabilidade social, tem sua sede nas instalações destinadas ao funcionamento dos antigos Centro de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes (CAIC), foi inaugurada em 22 de julho de 1993 com o objetivo de atender crianças e adolescentes em tempo integral, como também, a comunidade do bairro.

A escola em questão está localizada em uma comunidade em que mais de 44% das famílias são beneficiárias do Bolsa Família[4] e o índice de violência e vulnerabilidade é problematizado. A ausência de saneamento básico e de infraestrutura básica são iminentes. Nesse contexto, a escola apresenta-se como um direito aos alunos da comunidade, um espaço de acolhimento e educação. Sua estrutura física constitui-se de uma quadra de esporte coberta, um refeitório e um pátio coberto, um anfiteatro, um campo de futebol, biblioteca, laboratório de informática, parque infantil, três blocos de edifícios interligados por áreas descobertas, dois com segundo piso, contendo entre eles, salas divididas, corredores de circulação, banheiros e vestiários.

A estrutura da escola constitui-se como um diferencial necessário para a efetivação da proposta de Educação Integral em Tempo Integral, oportunizando a articulação das redes de saberes que podem ser constituídos na própria escola com/entre os praticantes que ali vivenciam experiências integradoras nos *espaçostempos* de

[4] Esse dado foi fornecido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome através da ferramenta Mapas Temáticos de Vulnerabilidade Social (MAVS) em 2015.

aprendizagem. Enfatizamos que toda a estrutura passou por reforma, resultado da força da comunidade escolar em seus segmentos, que ao longo de sua história, vem se firmando com ações democráticas, fazendo valer o papel social da educação e a ação consciente de cada um de seus membros.

No ano de 2016, a Escola passou a fazer parte do Projeto Piloto[5] de Educação Integral em Tempo Integral, juntamente com mais 16 escolas da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, assegurada pela Constituição Federal de 1988 e a LDB Nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), de 1996, de acordo com os artigos 12, 14 e 15, além da meta do Plano Nacional e Estadual de Educação em oferecer Educação em Tempo Integral.

Conhecer o instituído, para que no mergulho com todos os sentidos, percebêssemos como as práticas curriculares integravam-se, como se evidenciavam a partir da proposta de Educação Integral, passou a ser um dos desafios nesse trajeto da pesquisa.

As pesquisas *nosdoscom* os cotidianos não permitem uma classificação, não se categorizam, não se definem em conceitos, mas são usadas e são orientadores de nossas percepções e entendimentos. Os conhecimentos são tecidos e percebidos numa relação *práticateóricaprática* (ALVES, 2015). Na pesquisa *nosdoscom* os cotidianos, a teoria é um dos pontos de partida, mas não o ponto de chegada.

> Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário (ALVES, 2015, p. 136).

Sob esse aspecto, emerge a necessidade de evidenciar o percebido na forma de uso dos espaços na escola e das práticas pedagógicas que se integram nesses espaços, revelando o elo entre os currículos, os estudantes e os contextos. As astúcias que os praticantes produzem em suas redes nos cotidianos passaram a se traduzir como

[5] A Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte apresentou às escolas a implantação da Educação Integral em Tempo Integral como um Projeto Piloto, objetivando o alcance da Meta 6 do PEE, iniciado com 16 escolas estaduais de Ensino Fundamental, e. posteriormente, prevendo a sua expansão.

conhecimento válido e relevante a sua sobrevivência com qualidade no mundo. Essas maneiras de produzir conhecimento para além da marca hegemônica das ciências modernas (tecnocráticas, naturais e abstratas) apresentaram-se como possibilidade criativa dos sujeitos, desafiados por essas respectivas lógicas consagradas.

As maneiras como os praticantes fazem uso desses espaços, os sentidos que atribuíam às práticas, aos conteúdos, aos objetos e às relações, às tessituras enlaçadas nesses cotidianos, ao conhecimento ordinário (CERTEAU, 1998), e de tudo que emergia dessas relações, sugeria um olhar e a produção de diferentes sentidos.

1.4 PRÁTICAS CURRICULARES COTIDIANAS CAPTURADAS PELO *DIÁRIO DE PESQUISA*

O procedimento metodológico utilizado para capturar as *artes de fazer* (CERTEAU, 1998) dos *praticantespensantes* do cotidiano da Escola de Educação Integral em Tempo Integral foi o *Diário de Pesquisa* (BARBOSA; HESS 2010), compreendendo-o como ferramenta para pesquisa-formação e para inventividade do processo de autoria da pesquisa a partir daquilo que produz sentidos.

> Consiste em escrever no dia a dia, como num diário, os pequenos fatos organizados em torno de um vivido, dentro de uma instituição: seu trabalho, sua conjugalidade, sua relação com uma criança, com uma pesquisa e consigo mesmo, etc. (BORBA, 2001, p. 28, *apud* BARBOSA; HESS, 2010, p. 53).

O *Diário de Pesquisa* é invencionado como ferramenta para construção de dados e registro do dia-a-dia na escola, contribuindo para a compreensão do cotidiano vivido neste *espaçotempo* de acontecimentos. Buscamos, a partir da reflexão da escrita, capturar, perceber e destacar as experiências que revelam as diferentes maneiras de compreender o currículo praticado na Escola de Educação Integral em Tempo Integral e a integração dos *saberesfazeres* nos diversos *espaçostempos* praticados.

> [...] o *diário de pesquisa* (DP) como recurso processual capaz de auxiliá-lo em sua autoformação, entendida aqui a partir de tríplice perspectiva: formação para a pesquisa; para a escrita e, principalmente, formação de si como autor de sua atuação no social da vida cotidiana (BARBOSA; HESS, 2010, p. 15).

Compreendendo as narrativas como uma escrita implicada reflexiva, autoavaliativa e formativa, enquanto narrador praticante, envolvido com/na prática pedagógica tecida, percebidas e sentidas a partir dos movimentos teórico-metodológicos das pesquisas *nosdoscom* o cotidiano. “O objetivo do diário é de guardar uma memória para si mesmo ou para os outros, de um pensamento que se forma ao cotidiano na sucessão das observações e das reflexões” (HESS; WEIGAND, 2006, p. 17).

A escolha pelo *Diário de Pesquisa,* enquanto *“*uma escrita do dia-a-dia como forma de registro das apreensões da diversidade do cotidiano” (BARBOSA; HESS, 2010), em contraponto a*o Jornal de Pesquisa, “*um instrumento teórico prático de análise que requer uma postura mais interrogativa por parte do pesquisador” (BARBOSA; HESS, 2010), justifica-se pela compreensão da nossa postura política e epistemológica assumida na pesquisa *nosdoscom* os cotidianos.

Os movimentos necessários à pesquisa *nosdoscom* os cotidianos exige de nós um novo olhar, uma nova escrita que possibilite *narrar a vida e literaturizar a ciência* (ALVES, 2015), a partir das capturas e dos percebidos-destacados (FREIRE, 2016) de forma mais implicada que viabiliza uma melhor compreensão das narrativas e reflexões apreendidas.

A propositura teórica-metodológica de pesquisa *nosdoscom* os cotidianos exige um olhar plural, assumindo com a escrita do *Diário de Pesquisa* “um lugar de aprendiz” (BARBOSA; HESS, 2010, p. 41), que busca compreender e aprender a ver, ouvir e sentir o caráter multicor das práticas curriculares (ALVES;OLIVEIRA, 2002) *no/do* cotidiano da Escola de Educação Integral em Tempo Integral.

CAPÍTULO II – CURRÍCULOS DA/NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: REGULAÇÕES EM DISCUSSÃO

Este capítulo pretende contribuir na compreensão de processos de regulação do currículo da/na Escola de Educação Integral em Tempo Integral, a partir da abordagem do Ciclo de Políticas (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006), percebendo, a partir de documentos, orientações, textos e referenciais da Educação em Tempo Integral, a função social do currículo e das propostas curriculares existentes-possíveis (SILVA, 2016) que fundamentam e organizam as práticas pedagógicas integradoras como processos de emancipação dos sujeitos nos *espaçostempos* cotidianos de aprendizagem da Escola de Educação Integral em Tempo Integral.

2.1 PROCESSOS DE REGULAÇÕES CURRICULARES DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

A construção de conhecimentos, a partir dos processos de integração de saberes escolares e não escolares, prioriza o direito de aprender, focando a educação cidadã presente na proposta da Educação Integral, defendida por Antunes e Padilha (2010, p. 44):

> Se realiza orientada pelo diálogo, pela solidariedade emancipatória, pela amorosidade, pela criticidade, pela crença na possibilidade de transformação social e pela busca de condições que assegurem aos educandos e às educandas o direito de aprender.

Para os referidos autores, a proposta de Educação Integral deve estruturar-se a partir de 5 (cinco) princípios que a caracterizariam como uma educação cidadã: o eixo das relações humanas diferenciadas; a gestão democrática, compartilhada e articulada com organizações e comunidades do território; a gestão sociocultural das aprendizagens (ressignificação das aprendizagens); avaliação dialógica continuada; e formação humana e a construção de um projeto eco-político-pedagógico. Os princípios apresentados refletem a intenção da construção de um projeto coletivo que garanta aos estudantes "outra educação possível" (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 48).

Compreendemos essa "outra educação possível" como uma proposta construída em *rede*, com o envolvimento de pessoas e instituições que versam por uma educação de princípios democráticos e participativos, entendendo a escola como gestora social de um conhecimento que se tece em rede.

A tessitura do conhecimento em *rede*[6] constrói-se nas múltiplas relações do eu com o outro, a partir de experiências cotidianas, fortalecendo o princípio da integração entre diferentes áreas do conhecimento, saberes e experiências sociais. A maneira de ver em rede caracteriza-se pelas mudanças, articulações e táticas que vão se constituindo no cotidiano do espaço escolar a partir do desenvolvimento de práticas curriculares.

> O momento parece exigir que estejamos alerta[s] às armadilhas do instituído, daquilo que nos é comum, familiar e, por isso, confortável, para que estejamos abertos a todas essas novas configurações e formas de fazer educação (PACHECO; TITTON, 2009 *apud* PACHECO; TITTON, 2012, p. 153).

Nesse sentido, é preciso compreender que a perspectiva da Educação Integral possibilita a ampliação dos espaços e tempos de aprendizagem na busca de maneiras *outras* de produzir conhecimento. Práticas emancipatórias e transformadoras são construídas nos cotidianos sociais e escolares, por meio de redes de *saberesfazeres*, constituindo-se, segundo Santos (2009), em conhecimento *prudente*.

Essa nova maneira de produzir conhecimento na escola de Educação Integral em Tempo Integral implica um compromisso com a educação também mais ampla, preocupada com a desinvizibilização de práticas pedagógicas produzidas a margem de saberes instituídos e institucionalizados, possibilitando educadores e educandos a construção de outras possibilidades educativas, para além daquelas definidas *a priori* nos currículos oficiais.

A política de Educação Integral em Tempo Integral, instituída pelo Estado Brasileiro como forma de universalizar a Educação Básica no país, delineia-se a partir de documentos oficiais, instrucionais e orientadores, que se constituem, neste trabalho e de acordo com Santos (2009), em *conhecimento-regulação*[7]. Seu projeto educacional constitui-se não apenas como aumento da jornada escolar. O aumento do tempo faz-se necessário para que a formação aconteça de maneira integral, tecendo práticas que envolvem o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e político, possibilitando a superação das desigualdades sociais mantidas na cultura escolar a partir de uma constituição histórica ao longo do processo de colonização.

---

[6] A ideia de *rede*, aqui utilizada, refere-se aos sentidos atribuídos por Alves (2008) ao se contrapor à linearidade e à ordem estabelecida de se produzir conhecimento.

[7] Conhecimento-regulação (SANTOS, 2009) diz respeito ao saber da ordem, imposto pela lógica colonialista do conhecimento.

> 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).

Cabe às escolas a reorganização de processos pedagógicos cotidianos, desde a adequação de horários, da matriz curricular, dos espaços e tempos de alunos e professores e da revisão de seus projetos políticos pedagógicos. Numa perspectiva de produção de saberes que se compreende como articulação entre conhecimento escolar e questões sociais, políticas e culturais pelas quais vivenciamos cotidianamente, faz-se necessário o envolvimento dos praticantes em todas as suas etapas.

Nesse sentido, entendemos o currículo como ato integrado que reúne não apenas o conjunto das disciplinas, mas as diversas práticas emergentes dos cotidianos sociais, especificamente na 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 ensinado 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, percebe-se a necessidade de ruptura com as relações de poder que são destacadas na organização dos conhecimentos científicos presentes no currículo disciplinar, como sendo necessária a "seleção" dos conhecimentos que podem ou não ser integrados aos currículos presentes no contexto social em que o currículo é instituído. O diálogo entre práticas e saberes precisam ser vistos e fortalecidos, promovendo uma autonomia sobre as necessidades reais dos estudantes, para uma formação integral e democráticas.

Nesse percurso, segundo Silva (2016), a concepção de saberes e conhecimento curricular é compreendida como processo que acontece na indissociável e implicada

relação *práticateoriaprática* cotidiana. Tudo aquilo que é produzido nos espaços-tempos sociais e educativos, inclusive os invisibilizados, constitui-se em saber e conhecimento *praticadopensado*, posto à discussão quando integrado a tantas outras redes articuladas na escola.

A ideia de currículo, assumida por Silva (2016), ajuda-nos a perceber que, cotidianamente, são produzidas inúmeras invisibilidades pela lógica disciplinar instituída hegemonicamente, dificultando a integração de saberes e conhecimentos que não estejam no registro da oficialidade.

Nesse contexto, Torres Santomé (1998) defende que o currículo precisa ser pensado para corresponder às necessidades dos estudantes, proposto de forma interdisciplinar, a partir de propostas integradoras que favoreçam o desenvolvimento dos alunos e alunas em suas dimensões afetivas, 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 de compreender a função social do currículo, respeitando os conhecimentos já existentes, as necessidades, os *espaçostempos* de aprendizagem e a participação que possibilite a integração dos partícipes desde a seleção de conteúdo, das habilidades e dos valores. Pensar o currículo de forma integradora, implicará na construção de práticas pedagógicas que dialoguem com as diferentes maneiras de produzir conhecimento.

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 da organização curricular na perspectiva da Educação Integral, foi possível observar que as relações entre escola, família e comunidade são primordiais nesse *contexto da produção de texto* (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006). 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, em uma perspectiva de *currículo integrado.*

O currículo escolar da Escola de Educação Integral em Tempo Integral é pensado a partir de orientações estratégicas previamente elaboradas, por meio de uma Matriz Curricular, pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEEC). O documento regulador define a carga horária destinada a cada disciplina e/ou componente curricular, sendo diferenciados de acordo com cada nível de ensino.

A partir da compreensão da Matriz Curricular 2019, encaminhada à Escola campo da pesquisa, destacamos a maneira de organização descrita que se divide em disciplinas da Base Nacional Comum Curricular e Parte diversificada de acordo com as áreas do conhecimento e eixos temáticos. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos), são propostos como organização curricular os seguintes componentes com sua carga horária semanal específica: na Base Nacional Comum curricular: Português – 5h/a, Arte – 2h/a, Educação Física – 2h/a, Matemática – 5h/a, Ciências – 4h/a, História – 3h/a, Geografia – 3h/a, Ensino Religioso – 1h/a; e nos Eixos temáticos: Leitura/Letramento e Produção de texto – 4h/a, Educação Cultural e Artística – 3h/a, Educação Desportiva e Saúde – 4h/a e Letramento Matemático – 4h/a.

Percebemos uma ampliação dos componentes curriculares para as turmas de 6º ao 9º anos e, consequentemente, a redução de horas/aulas em alguns componentes em relação aos Anos Iniciais. Dessa forma, a organização para esta etapa de ensino segue a seguinte distribuição: Base Nacional Comum curricular: Português – 4h/a, Língua Inglesa – 2h/a, Arte – 2h/a, Educação Física – 2h/a, Matemática – 4h/a, Ciências – 4h/a, História – 4h/a nas turmas de 6º e 7º anos, e apenas 2h/aula nas turmas de 8º e 9º anos, Geografia – 2h/a nas turmas de 6º e 7º ano, e 4h/a nas turmas de 8º e 9º ano, Ensino Religioso – 1h/a. Eixos temáticos: Leitura/Letramento e Produção de texto – 4h/a, Educação Cultural e Artística – 3h/a, Educação Desportiva e Saúde – 2h/a, Letramento Matemático – 4h/a e Educação, Cidadania e Sustentabilidade 2h/a.

Nesse *contexto da produção de texto*, destacamos que a proposição dos eixos temáticos está alinhada ao que é proposto nos documentos orientadores do Programa Mais Educação (PME), observando uma regulação disciplinar ao currículo escolar, identificada na leitura do documento *Perguntas Recorrentes da Educação Integral em Tempo Integral:*

> No eixo, **Leitura, Letramento e Produção de Texto,** trabalha-se a carga horária de (4 horas semanais) do **Acompanhamento de Língua Portuguesa** do Novo Mais Educação.
> No eixo **Educação Cultural e Artística** (03 horas semanais) trabalhasse as atividades do macro campo **Cultura e Artes** (Iniciação musical, Banda, Canto, Coral, Artesanato, Dança, Desenho).
>
> No eixo **Educação Desportiva e Saúde** (4 horas semanais) nos anos iniciais e (2 horas semanais) nos anos finais trabalha-se o macro campo **Esporte e Lazer** (práticas culturais, lúdicas e desportivas: Capoeira, Basquete, futsal, Atletismo, Tênis, Futsal...).
> No eixo **Letramento matemático** (4 horas semanais) trabalha-se o **Acompanhamento Matemático** do Novo Mais educação;
> No eixo **Educação, Cidadania e Sustentabilidade** (2 horas semanais) nos anos finais e trabalha-se os macro campos da **Educação Patrimonial** (educação fiscal, educação ambiental e demais temas transversais) (RIO GRANDE DO NORTE, 2016c, grifos nosso).

O texto apresenta-se como proposta de organização didático-metodológica do currículo para uma jornada em tempo integral. Revela em seus escritos a necessidade de diálogo e integração entre os saberes escolares/acadêmicos e os saberes da comunidade com práticas de ensino que possibilitem a relação entre diferentes saberes curriculares.

2.2 CURRÍCULOS INTEGRADORES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO PROPOSTA EMANCIPATÓRIA

Os currículos escolares, na perspectiva dos estudos cotidianos, podem ser tomados por experiências e significados sociais. A valorização das vivências individuais e comunitárias, por meio de diálogos pedagógicos dentro do espaço escolar, possibilita essa ressignificação.

A integração de saberes escolares e saberes da cultura dos sujeitos possibilitam a ampliação dos espaços de aprendizagem, tornando viável outras maneiras de aprender-ensinar. A significação dos espaços e a produção coletiva e significativa dos conhecimentos refletem na concepção de Educação Integral presente no Documento do Programa Mais Educação formada pela intersetorialidade, 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).

O currículo integrado, defendido por Torres Santomé (1998) e Cavaliere (2002, 2012), é relacionado metaforicamente à *mandala* (objeto que segundo tradições orientais representa, geometricamente, a centralidade no sujeito — concentração de energias), e também muito usada nas práticas de Educação popular, significando, portanto, a religação de diferentes saberes, territórios e sujeitos no espaço educativo escolar, incorporando diferentes leituras presentes no território e na percepção do contexto da prática.

A integração dos saberes escolares e saberes da comunidade a práticas pedagógicas apresenta-se como um campo de estudo existente-possível (SILVA, 2016), que vem se acentuando nos últimos anos com a ampliação da proposta de Educação Integral e da Pedagogia Social que permeiam essa relação.

Em pesquisa resultante de um trabalho realizado na disciplina Pesquisa em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da UERN, cujo objetivo foi mapear e discutir a produção acadêmica disponibilizada nos referidos portais, nos últimos 10 (dez) anos, sobre integração de saberes escolares e não escolares nas práticas pedagógicas, foi possível identificar questões e contribuições sobre a Educação Integral.

No recenseamento de estudos referentes à temática em questão, encontramos fontes em repositórios de Programas de Pós-graduação em nível *Stricto Sensu* na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Destacamos os estudos de Zanardi (2016); Mendonça *et al* (2013) e Barros (2012), que fazem uma discussão acerca da integração dos saberes na perspectiva de fortalecimento e consolidação da Educação Integral. Também foram elencados estudos de Alves (2017); Araújo (2011, 2016), Morais (2012) e Santa Rosa (2008), que discutem questões relacionadas à Educação Popular, família e comunidade, saberes escolares e não escolares em contextos diferentes de Educação.

As pesquisas destacam a necessidade de dar continuidade aos estudos acerca de relações entre saberes da escola e saberes da comunidade. Para Candau (2008 *apud* BARROS, 2012 p. 29), “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”.

A pesquisa acerca da produção acadêmica publicada em periódicos foi realizada no período de 27 de setembro a 15 de novembro de 2018, utilizando como fonte de

pesquisa o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Optamos em aplicar em todos os eixos filtros que refinassem a pesquisa para o alcance dos objetivos propostos. Assim, definimos como filtro (f1) somente revisado por pares, (f2) idioma português, (f3) categorias Educação, Educação Integral, Educação Popular.

Iniciamos pelo eixo temático (e1) Educação Integral, no Portal de Periódicos da CAPES. Com a aplicação dos filtros, delimitei 136 artigos publicados. Partindo para (e2) Educação Popular e cidadania, encontramos 75 periódicos. Na (e3) relação de saberes (saberes escolares e não escolares, família, comunidade), foram encontrados 49 periódicos.

Quanto à busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, definimos o tipo de documento, optando por dissertações, Programa de Pós-Graduação em Educação, ano de defesa entre 2007 a 2017, área de conhecimento: Ciências Humanas e Educação. Foram encontrados na busca com os eixos, (e1) Educação Integral, 30 dissertações; (e2) Educação Popular, 17 dissertações; e nas (e3) Relação de saberes (saberes escolares e não escolares, família e comunidade), 68 dissertações.

Optamos *a priori* pela leitura dos títulos e resumos dos periódicos e das dissertações, definindo de acordo com os eixos, a análise e discussão de 7 (sete) publicações, sendo 2 (dois) artigos, 4 (quatro) dissertações e 1 (uma) tese, sendo (e1) 2 (duas) sobre Educação Integral, 2 (duas) sobre (e2) educação popular e 3 (três) publicações sobre (e3) relação de saberes (saberes escolares e não escolares, família e comunidade),

Quadro 1: Mapeamento das produções acadêmicas sobre a temática

Eixo	Autor	Título/Ano/ Tipo de trabalho	Instituição/ Periódico	Local da busca	Descritores
(E1) Educação integral	MENDONÇA, Mercês Pietsch Cunha *et al*	Educação integral e os espaços educativos: um diálogo necessário (2013) - Artigo	Conjectura: Filos. Educ.	Periódicos Capes	Escola. Comunidade. Formação do sujeito. Educação integral. Espaço educativo.
	ZANARDI,	Educação Integral, tempo integral e Paulo	Revista e-curriculum	Periódicos Capes	Paulo Freire. Educação Integral. Escola em Tempo

	Teodoro Adriano Costa	Freire: os desafios da articulação conhecimento – tempo – território (2016) – Artigo			Integral. Currículo
(E2) Educação popular	ARAÚJO, Vanda Aparecida de	A construção de uma escola cidadã: limites e possibilidades um estudo sobre uma escola pública de São Paulo (2016) – Dissertação	Universidade Nove de Julho – UNINOVE	BDTD	Cultura escola, educação em cidadania, educação escolar, escola cidadã, relação escola/família
	MORAIS, Renata Paula Bassan	Educação não formal: um olhar sobre uma experiência em Campinas/SP (2012) – Dissertação	Universidade Nove de Julho - UNINOVE	BDTD	Educação não formal, associativismo, projetos sociais
(E3) Relação de saberes (saberes escolares e não escolares, família e comunidade),	ALVES, Maria Ligia Isidio	Os saberes nas práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos: um estudo para além do livro didático (2017) – Dissertação	Universidade Federal da Paraíba – UFPB	BDTD	Educação, relação de saberes, livro didático, educação de jovens e adultos, educação popular
	SANTA ROSA, Claudia Sueli Rodrigues	Fazer a ponte para escola de todos (as) (2008) – Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	BDTD	Escola pública, escola da ponte, escola de todos (as), comunidade, auto-organização
	ARAÚJO, Monalisa Porto	A relação de saberes na construção de uma escola popular do campo (2011) – Dissertação	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	BDTD	educação do campo, escola popular do campo, relação de saberes

Fonte: Produção da autora (2019).

A partir da leitura dos artigos, das dissertações e da tese, optamos pela análise e discussão das produções baseadas nos eixos temáticos utilizados na pesquisa, buscando integrar e associar o que os autores trazem de singularidades sobre a temática e suas epistemologias, relacionando com as práticas e os sentidos capturados e registrados no *Diário de Pesquisa*.

Quando propusemos pesquisar sobre os trabalhos que tratassem da temática "práticas pedagógicas integrativas", a partir dos eixos *Educação Integral*, *Educação Popular* e *Relação de Saberes*, a ideia foi de saber de que maneira esses eixos integram-se e como são discutidos. E, ainda, que perspectivas teóricas possibilitam analisar a situação histórica e epistemológica dessa relação.

Mendonça *et al* (2013) e Zanardi (2016) trazem em suas publicações reflexões sobre a perspectiva de Educação Integral, enfatizando o conceito da jornada ampliada, muito presente nas metas educacionais, subentendida como definição principal do termo Educação Integral em Tempo Integral. Porém, os referidos autores criticam essa definição por meio de alguns questionamentos: Como serão pensadas e articulas as oficinas que possibilitem a este público essa formação completa e integral?

Zanardi (2016) relata que a ampliação do tempo na escola tem se tornado apenas um aumento de atividades curriculares e extracurriculares sem haver integração de currículos e práticas., ou seja "[...] a Escola em Tempo Integral deve ser mais que a permanência prolongada do aluno na escola, ou seja, a oferta deve ser mais que o "depósito" de crianças alternando aulas e atividades extracurriculares" (ZANARDI, 2016, p. 85).

Mendonça *et al* (2013, p. 44) enfatizam que a escola sozinha não é capaz de atender essa demanda, fazendo-se "[...] necessário o diálogo com outros saberes, dentre eles, a comunidade". Do ponto de vista epistemológico, os autores trazem a discussão de Freire (2005), Arroyo (2012) e Moll (2004) com a concepção da Educação Integral como integração de currículo-tempo-território e espaços educativos.

Essa integração, segundo Mendonça (2013), está relacionada à escola, à família e à comunidade. Um envolvimento de pessoas que possibilitem uma integração das múltiplas atividades desenvolvidas pela escola e comunidade, possibilitando um saber significativo. Para Arroyo (2012 *apud* MENDONÇA *et al* 2013, p. 44) consiste em:

> [...] oportunizar ao discente uma aprendizagem significativa, que valorize seus direitos, sua dignidade, que esse tempo e esse espaço sejam (re)significados, promovendo rupturas entre o horário normal e o contraturno e oferecendo a esse educando um viver digno.

Araújo (2016) e Morais (2012), em suas pesquisas e publicações acerca da Educação Popular, enfatizam a perspectiva da relação de saberes entre escola e comunidade como construção de uma escola cidadã, em um contexto de educação não formal como forma de integração dos saberes escolares e não escolares.

Araújo (2016), em seu trabalho dissertativo intitulado "A construção de uma escola cidadã: limites e possibilidades um estudo sobre uma escola pública de São Paulo", apresenta fatores que impedem um trabalho articulado entre escola e família que possam contribuir para a construção de uma concepção de educação cidadã que estimule todos os atores e agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na direção de uma educação transformadora. Como fundamento teórico, assume a perspectiva histórico-filosófica, e marxista-dialética como concepção compreensiva e explicativa da realidade histórica.

Segundo a autora, para que se estabeleça uma integração dos saberes e práticas, "é preciso que a comunidade/famílias se apropriem dos destinos da escola, passando a defendê-la como mediadora de transformação social" (ARAUJO, 2016, p. 42). Defende que a Educação deve estar ligada diretamente à realidade vivida por cada aluno em uma ação dialógica entre comunidade, família e escola.

Com apoio nas teorias de Pierre Bourdieu, a referida autora discute o sentido de práticas pedagógicas integrativas como algo que a escola tenta reproduzir com práticas sociais dominantes que produzem ações de desigualdades, o que significa para Bourdieu que nenhuma cultura pode ser superior a outra. Para a Araújo (2016), a temática das (des)continuidades culturais entre a escola e a família ainda se constitui um campo polêmico e de grande potencial investigativo, exigindo mais aprofundamento e pesquisas mais amplas.

No lastro dessa reflexão, Morais (2012) faz uma discussão, a partir de Freire (2000), em relação ao papel da Educação como ferramenta de transformação do mundo, visto que é um processo contínuo dada a condição de inacabamento do ser humano. Nessa perspectiva, a autora reflete acerca das relações entre escola e comunidade na esteira de uma educação não formal e não escolar, intitulada "Educação não formal: um

olhar sobre uma experiência em Campinas/SP". Em seu trabalho de pesquisa, relata como os sujeitos participantes de projetos sociais, desenvolvidos na comunidade em parceria com as escolas, com referência em Gohn, Libâneo e Freire projetam-se como saberes possíveis de integração curricular.

Na sequência, foi trabalhado o eixo (e3) Relação de Saberes (saberes escolares e não escolares, família e comunidade) a partir da leitura das dissertações de Alves (2017), Santa Rosa (2008) e Araújo (2011).

Alves (2011), na pesquisa "Os saberes nas práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos: um estudo para além do livro didático", evidencia que o lugar da "relação de saberes" na Educação de Jovens e Adultos é reconsiderada a partir de multiplicidade de saberes que se originam dos conteúdos programáticos dos livros didáticos (saberes escolares), dos saberes criativos construídos na prática pedagógica dos professores da EJA e, também, dos saberes populares dos educandos. Teoricamente, fundamenta-se em estudos de Paulo Freire e de Carlos Rodrigues Brandão, enquanto perspectiva teórica crítica que preza pela co-participação dos sujeitos no processo de construção do conhecimento.

A autora faz uma análise da relação que é feita pelos educadores em suas práticas pedagógicas cotidianas entre saberes escolares trazidos a partir do livro didático e o saber não escolar a partir das histórias de vida dos educandos da Educação de Jovens e adultos. Sob a perspectiva de Freire e Brandão, relaciona a integração de saberes dos grupos sociais com as instituições escolares, mostrando que "[...] aprender e saber estão destinados não tanto ao acumular novos conhecimentos, mas a integrar diferentes tempos, diferentes modos de saberes adquiridos e vivenciados em diferentes momentos da vida" (BRANDÃO 2002, p. 365 *apud* ALVES, 2011, p. 129).

O texto da autora apresenta ao leitor a necessidade de integrar saberes expostos nos livros didáticos aos saberes dos grupos sociais. Em um exercício de apreensão das necessidades reais do educando junto ao que se expressa nos livros.

> Quando o homem sabe e ensina o saber, é sobre e através das relações de objetos, pessoas e ideias que ele está falando. É no interior da totalidade e da diferença de situações através das quais o trabalho e as trocas de frutos do trabalho garantem a sobrevivência, a convivência e a transcendência, que, no interior de uma vida coletiva anterior a escola, mas plena de educação, os homes entre si se ensinam-e-aprendem (BRANDÃO, 2006b *apud* ALVES, 2017, p. 143).

Santa Rosa (2008), na pesquisa “Fazer a ponte para Escola de Todos(as)”, ancora-se em um quadro teórico multirreferencial, e busca compreender, a partir da leitura do Projeto Político Pedagógico da Escola da Ponte/Portugal, as bases que possibilitem a construção de uma escola de todos, uma auto-organização da comunidade escolar a partir do movimento entre o individual e o social. Na esteira de propostas político-pedagógicas humanistas e cidadã de Freinet, a autora analisa a implantação da Escola da Ponte e a participação da comunidade, destacando o fortalecimento da integração dos saberes para a construção de um projeto consistente e democrático.

Araújo (2011), na pesquisa “A relação de saberes na construção de uma escola popular do campo”, discute, a partir de Freire, Arroyo e Brandão, as possibilidades de se construir uma relação entre saberes escolares e saberes populares. A autora, também, traz referência à formação de professores e às finalidades educativas no contexto da Educação no Campo em que a diversidade de saberes precisa ser respeitada e evidenciada nas práticas educativas.

> Não só na escola a infância é negada, mas também nas pesquisas. É necessário mudar uma conjuntura nas pesquisas de negação das vozes dessas crianças, principalmente em Educação Popular do Campo, que busca a valorização dos sujeitos que foram desvalorizados por serem do espaço rural, dos grupos populares e por serem crianças e sofrerem preconceitos dos que as consideram sem condições para participar e expressares o que desejam, que é a mobilização central no processo de aprendizagem (ARAUJO, 2011, p. 163).

Ainda de acordo com a autora, a pouca valorização das vozes do sujeito e a relativa ausência de integração de saberes escolares e não escolares provocam situações de desigualdades e inferioridades, pois faz aluno considerar o saber popular como algo inferior ao saber científico, e não como um complemento do outro.

Na leitura dos textos, relacionamos contribuições dos autores acerca da integração de saberes nas práticas curriculares cotidianas. Nesse contexto, percebemos que é necessário desinvibilizar, fortalecer e qualificar as práticas desenvolvidas no cotidiano escola, destacando práticas existentes-possíveis.

A Educação Integral em Tempo Integral precisa ser percebida, como uma proposta capaz de articular os diferentes *saberesfazeres* na prática. Não se trata apenas da ampliação do tempo escolar, é preciso compreender a relação de saberes, fazeres, integração e interação de saberes escolares e saberes locais. Escola e comunidade

buscam a efetivação dessa política. Nesse sentido, percebemos a necessidade de construção de um currículo *praticadopensado* que amplie as possibilidades pedagógicas, tomando especificamente as invisibilidades existentes, latentes e marginalizadas pela lógica disciplinar. Acredito que esse currículo possa ajudar a integrar e fortalecer práticas educativas escolares e sociais.

CAPÍTULO III – DIALOGANDO COM AS PRÁTICAS CURRICULARES COTIDIANAS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Neste capítulo, apresentamos trechos de narrativas realizadas a partir dos mergulhos com todos os sentidos na Escola de Educação Integral em Tempo Integral, campo de nossa pesquisa. Nos mergulhos, o *sentimento de mundo* (ALVES, 2015) e tudo que naquele *espaçotempo* acontece permitiram ver as escolas da/na escola (MONTEIRO, 2001), e as mil maneiras de caças não autorizadas (CERTEAU, 1998) de professores, estudantes e outros profissionais da escola, compreendidas neste estudo como práticas curriculares integradoras, destacam-se a partir da compreensão de currículo *praticadopensado* (SILVA, 2016) e do currículo integrado (TORRES SANTOMÉ, 1998).

3.1 PRÁTICAS CURRICULARES EXISTENTES-POSSÍVEIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Assumindo-nos como praticantes do ordinário (CERTEAU, 1998), vivenciamos, durante o período da pesquisa, rupturas de (pré)conceitos que direcionavam a busca por práticas curriculares "prontas", objetivas e reprodutoras de modelos regulados pela legislação educacional e por lógicas de produção de conhecimento restritas à prescrição. Diferentemente dessa abordagem e implicados pelas vivências nos espaços de ação pedagógica, da escola campo de pesquisa, invencionamos *conhecimentossignificações* (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018) e começamos a ver para além da aparência, ou do modo como estávamos acostumados a ver.

As capturas feitas no *espaçotempo* da Escola foram materializadas como anotações no *Diário de Pesquisa*, procedimento metodológico que dentre outras aprendizagens, ajudou-nos no processo de autoria. A ideia que prevaleceu no percurso foi a de um *narrador praticante*, envolvido com/na prática pedagógica e com a escrita diária. Um exercício autoral de compreensão daquilo que nos passou, tocou-nos e implicou nos cotidianos da escola.

Fomos aprendendo que a escrita de um Diário de Pesquisa é, de alguma maneira, um processo autoformativo, pois esse registro, no momento da interpretação, coloca-nos a dimensão de reflexividade, ou seja, de aprendermos com o que produzimos.

> Não se trata de anotar tudo o que eles veem, mas aquilo que lhes faz sentido, que desperta reflexões ou sentimentos e particularmente, que anotem as possíveis relações ou conexões provisórias entre os diferentes fatos ou ideias [...] (BARBOSA; HESS, 2010, p. 55).

Narramos os cotidianos da Escola de Educação Integral em Tempo Integral de forma a *literaturizar a ciência*, atribuindo-lhe outras maneiras de dizer o sentido, vivido naqueles mergulhos. O *Diário de Pesquisa* tem em nossa compreensão política e epistemológica essa dimensão da literaturização — do gesto pessoal, particular, de uma escrita implicada, às vezes, até poética.

> Há assim, outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros, etc.) e que, talvez, não possa mais ser chamada de "escrita"; que não obedeça á linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita*, *ou uma falaescritafala* (ALVES, 2015, p. 144-145).

Permitimo-nos perceber e destacar as mil maneiras de produção de *conhecimentossignificações* (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018) nos diversos espaços de aprendizagem, traduzindo em escrita no nosso *Diário de pesquisa*. Esse *espaçotempo*, cuidado detalhadamente na intimidade do pesquisador, ao se tornar público, evidencia essas tantas outras maneiras de *saberfazer* dos praticantes cotidianos.

Envolvidos com essa discussão teórico-metodológica, que também representa um mergulho profundo nessa abordagem multirreferencial dos estudos cotidianos, passamos a descrever e reflexionar esses momentos curriculares, de maneira a entender como a Educação Integral em Tempo Integral tem funcionado na escola campo de pesquisa.

Os mergulhos, com todos os sentidos nos cotidianos da escola campo da pesquisa, aconteceram no período de 1º de agosto a 18 de dezembro de 2019. Para captura de práticas curriculares integradoras, foi preciso mergulharmos nos 3 (três)

turnos de funcionamento da escola, das 7h às 16h40, considerando o horário do almoço/descanso que acontece das 11h20 às 13h. Vale salientar que esse horário de almoço é entendido na organização curricular da instituição como educação alimentar. Outra questão priorizada, nesse período, foram os mergulhos nos *espaçostempos* de planejamento dos professores, dos horários de intervalo, de entrada e de saída da escola.

As narrativas apresentadas evidenciam mergulhos realizados, em sua maioria, no período da manhã, isso se deve ao afastamento concedido, por meio de licença, para estudo por parte da Secretaria Estadual de Educação do Estado do RN em um dos vínculos profissionais da pesquisadora com a Escola, cuja alocação é no período matutino.

Outro destaque quanto às narrativas dos mergulhos, são as narrativas no período que compreende os meses de agosto, novembro e dezembro. O período apresentado é percebido na escola como momentos de movimento, por relacionarem práticas cotidianas que evidenciam integração e relação do currículo aos saberes comunitários, evidenciados por organização e planejamento em torno da cultura local do território de atividades presentes no folclore, na evidência de ações afirmativas na Semana da Consciência Negra e na confraternização e integração das diferentes faixa etárias dos alunos, durante o período da Gincana Cultural.

No período dos mergulhos, foram percebidas mil maneiras de caça não autorizada (CERTEAU, 1998) de professores, estudantes e outros profissionais da escola, compreendidas nesse percurso como práticas integradoras. Reconhecemos nos projetos didáticos desenvolvidos na escola por professores e alunos práticas que buscavam, mesmo que de forma sistemática e pontual, a integração de *saberesfazeres* da escola com a comunidade

> Cada um de nós, envolvidos no cotidiano das escolas da/na escola, precisa superar as dicotomias, hierarquizações, classificações e tantos outros mapas traçados pela visão cartesiana dominante na modernidade (MONTEIRO, 2001, p. 37).

Nesse sentido, a dinâmica dos cotidianos exigiu-nos aprender a olhar além daquilo que nos é imposto sobre o cotidiano escolar. As salas de aula não representavam mais os únicos espaços de aprendizagem e de produção de conhecimento, centrado no conteúdo. As tantas outras maneiras de aprender só foram possíveis quando passamos a

sentir o mundo (os cotidianos da escola campo de pesquisa), compreendendo as tantas lógicas utilizadas no processo.

> **Fim de tarde, pôr do sol, visita das corujas: um ver além do que é visto**
>
> Fim de tarde, o horário de aula se encerra, mas não o horário de estar na escola para os estudantes. Vejo dezenas de crianças e adolescentes ainda na escola, sentados nos bancos, olhar no horizonte, observam uns aos outros. Brincam de bila (bola de gude), meninos e meninas juntos, de diferentes idades. Conversas, combinações, aprendizagens. Sentindo a brisa trazida pela proximidade do pôr do sol, percebo os estudantes e seus movimentos no espaço do anfiteatro. Os degraus são locais de disputa pelo melhor olhar do sol, da despedida daquele que os recepciona ao chegarem logo cedo da manhã no mesmo espaço. Agora soma-se ao grupo dos "maiores", os irmãos "menores" que iniciam a aula mais cedo, e juntos esperam o transporte escolar. Despertadas pelos gritos dos estudantes ao se dirigir ao transporte escolar e pela escuridão que se aproxima ao pôr do sol, uma família de corujas toma conta deste espaço e passa a se apropriar do espaço escolar com seus voos e cantos. Na ponta do último degrau do anfiteatro observa todo espaço que agora só pertence a elas (Mergulho realizado nos cotidianos da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, 22 de novembro de 2019).

O espaço praticado pelos estudantes de maneira não-autorizada revela-se integrador de diferentes saberes que não estão, necessariamente, inscritos nas disciplinas do currículo pré-ativo. O pôr do sol, as conversas e tudo que acontece no tempo em que está na escola, fora da sala de aula, pode vir a ser, pelas lentes de quem ver para além do previsto, conhecimento possível, ou como afirma Santos (2009), pode ser um conhecimento prudente – solidário, livre e, necessariamente, emancipatório para os praticantes da escola em tempo integral.

3.1.1 A organização dos *espaçostempos* da escola de Educação Integral em Tempo Integral

A narrativa descrita, a seguir, revela como aconteceu nosso primeiro mergulho com todos os sentidos no cotidiano da escola campo de pesquisa, as impressões e as percepções que chegaram em nossa consciência e de como começamos a aprender, desconstruir, reconstruir e potencializar na pesquisa.

> Portões abertos, fachada branca, letreiros que enfatizam a escola como Educação Integral em Tempo Integral, um relógio com desenhos nos

> marcadores das horas que revelam as oportunidades de aprendizagem ali propostas, leitura, pesquisa, cultura, esporte, matemática...
>
> Palmeiras, flores amarelas, bancos cinzentos, janelas brancas abertas, protegidas por grades verdes, corredores largos. Com risos e abraços nos colegas professores e alunos *mergulho* no cotidiano da Escola Estadual de Educação Integral em Tempo Integral Poeta Renato Caldas (Mergulho realizado nos cotidianos da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, 1º de agosto de 2019).

Essa narrativa, destacada nos mergulhos do *Diário de Pesquisa*, revela como os *espaçostempos* foram sentidos, vividos na Escola Estadual de Educação Integral em Tempo Integral Poeta Renato Caldas. *Espaçotempo* no qual somos professora, e nesse momento do trabalho de mestrado, *praticantepesquisadora*.

Ao vivenciarmos o *espaçotempo* de nosso cotidiano profissional, enquanto *praticantepesquisadora*, inspirada nos referenciais que nos levam a compreender toda a *rede* que se tece nesse cotidiano, já não temos mais o mesmo olhar de antes. Passamos a perceber que as cores, os risos, os abraços, os afetos e os desafetos existentes estão carregados de uma intencionalidade que podem contribuir para a ampliação das oportunidades educativas oferecidas neste espaço, constituindo-se em currículo *pensadopraticado*. O portão de entrada e o porteiro que recepciona cordialmente quem chega implicam também nas relações de aprendizagem que são vividas em sala de aula pelos praticantes. São redes tecidas nos diversos *espaçostempos* percebidos, a partir de um *sentimento de mundo*, por quem faz pesquisa *nosdoscom* os cotidianos como *praticantepensante* desse cotidiano.

Como já mencionamos, a escola campo de pesquisa localiza-se em um bairro periférico da zona urbana da cidade. Nossos alunos e alunas são moradores da comunidade e de outras comunidades mais distantes, apresentando, de acordo com seus requerimentos de matrícula, os mesmos níveis socioeconômico e cultural. A Escola, após a implantação da proposta de Educação Integral em Tempo Integral, reduziu de forma significativa o número de alunos, atendendo a necessidade de reorganizar *espaçostempos* para adesão à nova proposta.

Além da reorganização do número de alunos e turmas da escola, anteriormente distribuídas em dois turnos, e agora em Tempo Integral, outros fatores contribuíram para redução no número total de alunos. Observamos, como possíveis fatores na redução do número de alunos e turmas, das quais destacamos a partir da captura nos

mergulhos cotidianos com todos os sentidos: a baixa adesão dos alunos antes matriculados na modalidade regular à proposta de Educação Integral; e o medo do não sabido, ou seja, por não conhecer a proposta.

Observamos, enquanto *praticantepensante* do campo de pesquisa, que a redução do número de matrículas acentua-se entre os alunos dos Anos Finais, com destaque para os alunos, a partir do 7º ano. Esses alunos solicitam transferência para outras escolas após uma certa idade, geralmente a partir dos 14 anos de idade, faixa etária que deveria já está matriculada no Ensino Médio. Não nos remetemos a investigar as possíveis causas das solicitações de transferência, mas deduzimos que um dos fatores é a necessidade de realizar outras as atividades extraescolares, a profissionalização, a ajuda aos pais, a idade avançada em relação aos demais estudantes, entre outros.

Antes de ser inserida no Projeto Piloto de Implantação de Escolas de Educação Integral em Tempo Integral, no Estado do Rio Grande do Norte, a Escola Estadual Poeta Renato Caldas já desenvolvia atividades no contraturno escolar, onde eram ofertados alguns projetos aos alunos e alunas como uma extensão de carga horária complementar à regular, por meio do *Programa Mais Educação*, com um número reduzido de alunos e alunas, em torno de 100 participantes. O Programa Mais Educação foi desenvolvido apenas durante o ano de 2015, sendo sucedido pela implantação do Projeto de Educação Integral em Tempo Integral das Escolas de Ensino Fundamental do Rio Grande do Norte.

A experiência da Escola como Escola de Educação Integral em Tempo Integral é de quase 5 (cinco) anos. Percebe-se que a organização do *espaçotempo* da Escola busca uma aproximação com as orientações contidas nos Manuais e Cadernos Orientadores de Implantação do Programa Mais Educação, citados anteriormente.

A esse respeito, buscamos nos documentos de referência o que tem sido *pensado* sobre a organização do *espaçotempo* na Escola Educação Integral em Tempo Integral, destacando, do *contexto da produção de texto* (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006), trechos que capturamos para nossa análise e reflexão.

> 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, 2016a, p. 14).
>
> Art. 3º - A carga horária de permanência diária dos estudantes nas escolas de Educação Integral em Tempo Integral é de 8h50min, sendo 7h20min de efetivo trabalho escolar, 1h30min de educação alimentar e nutricional, perfazendo um total anual de 1.600 horas/aula e 1.466 horas, conforme matriz curricular (RIO GRANDE DO NORTE, 2016b, p. 2).

Refletindo sobre os trechos apresentados em *contexto da produção de texto*, percebemos como as *estratégias* (CERTEAU,1998) propostas estão sendo taticamente implantadas no *contexto da prática* (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES 2006), a partir de questões propostas por Mainardes (2006, p. 67-68), como: Como está sendo implementada? Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações e dúvidas?

No *contexto da prática*, 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, das 7h às 11h30, no período matutino, e das 13h às 17h30, no período vespertino, com intervalo para o lanche de 20 (vinte) minutos em cada período. O horário de educação alimentar e nutricional, enfatizado no contexto da produção de texto, compreende o tempo cronológico de 1h30 e é praticado de maneira *astuta* na escola entre as 10h40 às 13h. Esse tempo é destinado às atividades de higiene, alimentação, descanso, e os alunos são organizados por faixa etária. Esse período, também, compreende o horário do banho supervisionado por profissionais da escola, os auxiliares de serviços gerais (ASGs) assumem a função de apoio. Primeiro, tomam banho os alunos do 1º ao 5º anos, em seguida, os alunos do 6º ao 9º anos. O almoço é servido pelas merendeiras com apoio da direção da escola.

Segundo Cavaliere (2002), a organização do tempo, do espaço e dos recursos deve ser pensada de forma a manter um equilíbrio entre as diversas atividades da escola, garantindo o bem estar de seus praticantes nos diversos *espaçostempos* desde a hora da entrada, o tempo livre e a hora da saída. A autora destaca que a "permanência por tão longo período num mesmo ambiente obriga o enfrentamento de problemas que, nas escolas de tempo parcial, são muitas vezes resolvidos, simplesmente com a 'hora da saída'" (CAVALIERE, 2002, p. 101).

Entendemos que algumas questões vivenciadas nesse tempo compreendido entre 10h30 às 13h, são compreendidas como *táticas* dos praticantes (CERTEAU, 1998),

sejam elas criadas por professores e profissionais da escola ou pelos alunos. No mergulho descrito, a seguir, percebemos e destacamos a dinâmica vivenciada pela equipe da escola de maneira a atender às necessidades dos estudantes.

> **Roda de capoeira: momento-movimento curricular na organização e *uso* dos *espaçostempos* de aprendizagem**
>
> São onze horas e trinta minutos na Escola, horário de intensa movimentação: banho, almoço, saída de professores, organização de turmas em diferentes espaços. Batidas de tambor e pandeiro são ouvidas, o som vem da quadra de esporte. As crianças correm para o espaço em que o professor de Educação física aguarda a chegada dos alunos/alunas. Meninos e meninas se organizam em uma grande roda para prática da capoeira. Gingas, batida de palmas, meia lua, armada...movimentos da capoeira que preenchem o *espaçotempo* dos alunos. Ao som das músicas entoadas nas vozes dos alunos e nas batidas do instrumento aprendem as regras, os movimentos da prática. Cumprimentam-se em sinal de respeito, em seguida iniciam a luta que exige o uso do corpo de forma *astuta,* para driblar os golpes do/da parceiro/a. A roda segue até as 12h e 20min. Ninguém deixa a roda antes do tempo, cantam, brincam e jogam capoeira no espaço escolar (Mergulho realizado nos cotidianos da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, 12 de setembro de 2019).

A capoeira é vivenciada na Escola como modalidade esportiva para todos os alunos e alunas que optam por esta prática presente na proposta de organização curricular, no Eixo Temático Educação Desportiva e Saúde. Destacamos que, para além de uma atividade esportiva, a capoeira faz parte da cultura local da comunidade, reconhecida em nosso estudo enquanto prática de integração de *saberesfazeres* da comunidade com o currículo prevista para a Escola de Educação Integral em Tempo Integral.

A organização do horário, entre 11h30 e 12h20, para o desenvolvimento da modalidade esportiva, é uma *tática* encontrada pela gestão da escola para reduzir o número de alunos que ficam sem orientação e/ou supervisão pela ausência de profissionais para atender a necessidade da Escola durante esse tempo.

Em outro trecho destacado do Diário de Pesquisa, a seguir, é possível perceber outras *táticas* de como o *tempoespaço* da Escola é organizado pela equipe gestora. A maneira como organizam os estudantes de diferentes faixas etária, a condução na hora do lanche e o retorno às salas de aula revelam o movimento rotineiro da escola e nada parece acontecer. Contudo, quando olhamos de perto e relacionamos as propostas

curriculares oficiais de Educação Integral, entendemos que muito do que é realizado na escola decorre de astúcias dos praticantes.

> **A sirene, o intervalo, as brincadeiras e o folclore como práticas curriculares cotidianas**
>
> Chego um pouco mais tarde na escola, próximo às 8h40, horário do primeiro intervalo. Observo as crianças no lanche. Forma-se uma fila, primeiro vão os menores do 1º ao 3º ano, em seguida os do 4º e 5º ano. O lanche é *yogurte* com bolacha, alguns não aceitam e vão para o portão comprar outro tipo de alimentação, alguns comem o lanche que trouxeram de casa, os que recebem a merenda da escola vão para as mesas do refeitório, se alimentam, e alguns até repetem. Outros se alimentam muito rápidos para não perder a hora de brincar (eles dizem). Vão para o pátio brincar de pega-pega, bila, bola. Vão para o parquinho, brincam nos pneus.
>
> A sirene toca e começam a retornar para sala, se aglomeram no bebedouro e depois vão ao banheiro. A supervisora e a vice-diretora saem de suas salas e ajudam as professoras a encaminharem os alunos para as salas de aula.
>
> As 9h30min a sirene toca para o intervalo dos maiores, forma-se a fila. Os alunos se sentam em grupos nas mesas do refeitório, comem, conversam, alguns repetem. Outros não querem o lanche e ficam sentados junto com os colegas, aguardando. Ao saírem do refeitório, escutam música na caixa de som de um deles que retratam situações de exposição do corpo, paqueras, batalhas dançantes, conhecida por eles como "brega funk". Ficam no corredor da sala de informática para acessar a internet pelo wi-fi da escola.
>
> Novamente a sirene toca, sinalizando que é tempo de retornar as salas de aula, que o intervalo acabou. Alguns estudantes demoram a retornar as salas, as vezes permanecem no celular, sendo necessário relembrá-los do toque de retorno. Outros permanecem sentados nos bancos que ficam na entrada da escola sob a sombra das árvores, até serem chamados novamente.
>
> Com as/os estudantes dos anos iniciais esse retorno é mais tranquilo, toca e elas/eles já estão na porta da sala em fila aguardando a chegada da professora, isto porque as portas das salas são fechadas na hora do intervalo (Mergulho realizado nos cotidianos da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, 07 de agosto de 2019).

A estratégia utilizada pela equipe gestora da Escola, no momento do lanche, foi a divisão por faixas etárias — alunos dos Anos Iniciais são os primeiros a sair para o lanche, em seguida, os alunos dos Anos Finais, contribuindo para que espaços comuns (refeitório e pátio) sejam melhor vivenciados por todos os praticantes, para que nenhum deles seja prejudicado. Os espaços dados para consumo são, assim, usados de maneira astuta pelos professores e pela equipe pedagógica da escola.

Destacamos, também, dessa narrativa, que no *espaçotempo* em que mergulhamos não há profissionais suficientes para orientar os estudantes no período em que não estão em atividades de sala de aula. Essa ação é feita apenas pelo supervisor de pátio e pela gestão da escola, que pela ausência dos referidos profissionais, acaba assumindo essa função. Reconhecemos que os praticantes driblam as *estratégias* propostas à escola para *consumo*, negociando e recriando os *espaçostempos* da ação cotidiana na escola. Segundo Certeau (1998, p. 93), "onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura *pluralidade* e *criatividade"*.

As orientações captadas em *contexto da produção de texto* propõem alguns direcionamentos sobre a forma de organização dos profissionais nos *espaçostempos* da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, impondo estrategicamente essa responsabilidade à comunidade escolar, como destacamos no trecho do documento que orienta sobre o funcionamento dessa modalidade educativa, a seguir:

> O projeto Político Pedagógico da escola definirá a organização do espaço. Sugerem-se salas ambientes ou temáticas, bem como os espaços socioculturais e socioambientais considerados úteis e funcionais aos propósitos pedagógicos da escola (RIO GRANDE DO NORTE, 2016c).

Ademais, na Portaria Nº 211/2016 da Secretaria de Estado, da Educação, da Cultura e do Esporte do RN:

> Art. 6 º - A Escola de Educação Integral em Tempo Integral em sua estrutura organizacional, além de todos os profissionais para o seu pleno funcionamento terá:
>
> I. Um professor articulador com carga horária completa ou 10 horas suplementares;
>
> II. Dois apoios pedagógicos;
>
> III. Horas suplementares para os educadores que desenvolvam as atividades extra sala de aula, como: alimentação nutricional, atividades recreativas e outras, conforme a Proposta Pedagógica da escola.
>
> Art. 7º - A distribuição da carga horária do professor de Educação Integral em Tempo Integral se efetivará em ações educativas e pedagógicas com alunos, intra e extra sala de aula, conforme a Proposta Pedagógica da escola aprovada pela SEEC/RN (RIO GRANDE DO NORTE, 2016b, p. 2)

As atividades extra sala de aula propostas no Art. 6º, como alimentação nutricional, atividades recreativas e pedagógicas, são desenvolvidas por professores e professoras da escola com 10h suplementares durante o horário de 11h30 às 12h50. As atividades são, previamente, planejadas e organizadas de maneira que não se tornem repetitivas para os estudantes. Dessa forma, as turmas são organizadas em sistema de rodízio, e a cada dia da semana realizam atividades em diferentes *espaçostempos*: informática, sala de vídeo, quadra esportiva, brinquedoteca, pátio e salas de descanso, organizadas nas salas de aula. Destacamos, a seguir, uma descrição dessa prática:

> As 11h20 toca para o término do período matutino...os/as professores/professoras vão embora, os alunos descem para o banho e refeitório e são acompanhados pelos professores que estão na função de Atividade Pedagógica Educacional (APE), pelas funcionárias efetivas na função de GNO (Grupo de Nível Operacional), que é o antigo cargo de Auxiliar de Serviços Gerais, e que na implantação da Educação Integral em Tempo Integral foram remanejadas para o apoio na organização do banho, do almoço e na supervisão do pátio no horário das 10h40 às 13h . Os alunos menores que já almoçaram procuram junto as professoras do APE onde e com quem vão ficar, uns vão para a sala de aula ver TV com uma das professoras, outra turma vai para brinquedoteca, outros para sala de informática, sala de vídeo, esse horário se estende das 11h30 às 12h50. Após esse período as/os estudantes vão trocar de roupa, os que ainda não estão com fardamento, para as 13h retornarem às salas de aula com os professores que trabalham no horário das 13h às 16h40. (Mergulho realizado nos cotidianos da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, 12 de agosto de 2019).

Percebemos, nesse mergulho cotidiano com todos os sentidos, a insuficiência de profissionais para atender a demanda proposta pela Educação Integral em Tempo Integral na Escola. Apenas 1 (um) professor orienta atividades com até 3 (três) turmas de alunos, distanciando-se das orientações reguladas na Legislação da modalidade educativa. Nesse sentido, o professor cria, astutamente, outras maneiras de uso desse tempo.

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 com funções distintas que viabilizam a reorganização de seus fazeres para atender a necessidade da escola.

As negociações necessárias para melhora na convivência e na construção de um currículo escolar integrado, com a participação dos diferentes atores e seus respectivos saberes, acabam fragilizados pelo engessamento de funções burocráticas pré-determinadas pela lógica administrativa.

Os professores permanecem apenas um período, matutino ou vespertino, e os que dispõem de 2 (dois) vínculos de trabalho na escola não permanecem integralmente. Há um conflito entre os documentos orientadores e as portarias da SEEC em relação à "distribuição da carga horária do professor de Educação Integral em Tempo Integral, se se efetivará em ações educativas e pedagógicas com alunos, intra e extra sala de aula" (RIO GRANDE DO NORTE, 2016) e o Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC) que organiza a carga horária do professor e dos demais profissionais da Escola.

O SIGEDUC só permite a alocação mínima de 5h/a de atividades extra escolares. Essa lógica dificulta a permanência dos professores em outros *espaçostempos* além da sala de aula. Dessa forma, a organização do tempo da escola ocorre em 3 (três) turnos, apesar de ser de Tempo Integral. Essa organização é feita justamente pela ausência de profissionais do corpo docente para a organização de forma integral e pela lógica do sistema que só permite a organização de professores em outros espaços com horas suplementares.

> Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais em que crianças se distribuem, entregues ás atividades de "estudo", de "trabalho", de "recreação", de "reunião", de "administração", de "decisão", de vida e de convívio no mais amplo sentido desse termo (TEIXEIRA, 1961, p. 197 *apud* MOLL, 2012, p. 12).

Ainda nesse mergulho, destacamos o espaço onde acontece a educação alimentar e nutricional dos estudantes, o refeitório. Espaço organizado com mobiliários suficientes para acolhimento dos estudantes. Nesse espaço, é impossível não captar os cheiros, os sons e os sentidos elaborados por quem prepara a merenda, quem organiza o espaço, a satisfação e a recusa de alguns estudantes.

> Me dirijo ao refeitório, convidada pelo cheiro que exala daquele espaço com suas mesas cobertas com toalhas floridas organizadas em filas, com seus bancos cinza claro com azul, posicionados para receber os estudantes. As ASGs estão tomando café, partilham entre elas,

> saboreiam também a conversa diária entre elas. As merendeiras começam a preparar o almoço, sinto da porta de entrada o cheiro do feijão, um aroma que ultrapassa as portas do refeitório e que do andar de cima da escola ainda se sente. Preparam o primeiro lanche, leite com achocolatado e biscoito, servido como primeira refeição antes do almoço. Ao toque da sirene, as crianças descem e vão para o refeitório. Antes de entrar, se organizam em filas por série, as turmas do 1º ao 3º ano são as primeiras, recebem o lanche e sentam-se à mesa para a refeição. Ao terminarem o lanche, recolhem seus utensílios (copo, prato, colher), descartam o que sobra (pouco desperdício é observado) em um recipiente posto sobre a mesa, ao lado de onde é servido o lanche, em seguida depositam os utensílios em cima da mesa, onde será recolhido pelas cozinheiras. Em seguida saem para brincar (Mergulho realizado nos cotidianos da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, 12 de agosto de 2019).

Percebemos a apropriação de *conhecimentossignificações* (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018) nesse *espaçotempo* de aprendizagem. Os praticantes organizam e fabricam regras de uso ao mesmo tempo que vivenciam atitudes de solidariedade, respeito e amizade, percebidas na organização da fila para entrar no refeitório, o *espaçotempo* dos alunos menores são respeitados pelos maiores.

Ao terminarem o lanche, as crianças recolhem seus utensílios, ação que destacamos como uma atitude solidária e de respeito àqueles que realizam a limpeza do espaço de uso coletivo. Enquanto alguns alunos lancham, os/as amigas/amigos aguardam o tempo do outro para, posteriormente, brincarem juntos, formam grupos que fortalecem seus laços de amizade, tornando a permanência em tempo integral na escola mais acolhedora.

Na tentativa de uma síntese provisória, entendemos que a Educação Integral em Escola de Tempo Integral não implica apenas em mais tempo (tempo cronológico) na escola. Implica na organização de um tempo pensado para aprender, conviver, conhecer, integrar outros saberes necessários à formação do indivíduo, exigindo o planejamento, os recursos materiais e o recrutamento de profissionais sejam alteradas em função do atendimento qualitativo aos estudantes neste *espaçotempo* escolar integral.

3.1.2 Lugares praticados nos cotidianos da Escola de Educação Integral em Tempo Integral

A ideia que adotamos de *espaçotempo* tem reflexo em Certeau (1998), no qual espaço é um lugar praticado, ou seja, existem demarcações feitas pelos indivíduos que

(re)organizam estes lugares em função de suas habilidades, histórias, gostos, disponibilidades, imprimindo aquilo que o referido autor denomina de "espíritos do lugar". Quando nos referimos ao *tempo*, Certeau (1998) caracteriza-o como o tempo das coisas e o tempo do discurso. Assim, os lugares caracterizam-se como espaço a partir de um discurso feito em relação às coisas invencionadas, praticadas.

Assim, para compreender esse *espaçotempo* cotidiano como discursivamente praticado, fez-se necessário implicar-se ao campo de pesquisa e olhar mais atentamente a tudo que nele se passava e, astutamente, perceber o que de imediato não estava visível. Sobre esses espaços de uso (CERTEAU, 1998) instituídos na escola, destacamos a biblioteca, o laboratório de informática, a sala de vídeo, a brinquedoteca, as salas de aula, as sala dos professores, a Sala de Recurso Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado, a secretaria, a rádio escolar, o refeitório e a sala da direção.

Esses espaços funcionam, formalmente, a partir da elaboração de projetos educativos que precisam ser previamente aprovados pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEEC), por meio da Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC). Contudo, nossa busca não foi por essa evidência, mas por atos criativos de currículos cotidianos reveladores de saberes integradores. Nos mergulhos, foram reconhecidos outros lugares praticados, dados para consumo, mas que sofreram alterações dos praticantes da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, conforme seus interesses.

É preciso afirmar, nesse contexto de análise, que a escolha para implantação de Projeto Piloto de Educação Integral em Tempo Integral teve como elemento de destaque os diferentes espaços físicos disponíveis na Escola, aqui citados. Porém, para funcionamento desses espaços, é necessário profissionais para executar os projetos propostos e que estão previstos no Projeto Político Pedagógico da Escola.

De nossos mergulhos, lugares praticados que nos chamaram atenção foram os usos do *sofá marrom*, do *anfiteatro* e do *pátio*, destacados na narrativa, a seguir:

> **Praticantes curriculares da/na escola de educação integral**
>
> [...] Na entrada para os pavimentos das salas de aula das turmas do 1º ao 3º ano, que dividem o espaço térreo com a sala da direção, secretaria, laboratório de informática, biblioteca e sala de Recursos multifuncionais. Paredes brancas e pilares verdes formam uma espécie de portal de entrada dividindo a escola em galerias. Ainda no

> pavimento térreo, bem na entrada tem um *sofá marrom*, aconchegante que serve de "cama" para alguns alunos que ainda estão com sono e aguardam o início da aula. Outros estão nos corredores sentados no chão, com o celular na mão, aguardam a hora de irem para sala.
>
> [...] No pátio da escola, alunos dos anos finais do ensino fundamental aguardam o "toque" para irem para sala de aula. Ficam na quadra jogando bola onde se ouve gritos que se traduzem em negociações, reclamações e acordos que permeiam a prática esportiva. No anfiteatro alguns/algumas tomam "banho de sol", alguns isolados, outros em grupo, e a distância se percebe os raios de sol iluminando a cabeça de cada um, como se estivesse transmitindo energia para o início da aula. (Mergulho realizado nos cotidianos da escola de Educação Integral em Tempo Integral, 05 de agosto de 2019)

O *anfiteatro* e o *sofá marrom* apresentam-se como lugares praticados na Escola de Educação Integral em Tempo Integral. O *sofá marrom* destaca-se como lugar preferido dos estudantes do 6º ao 9º anos. Além da liberdade que possibilita ao corpo dos alunos, o sofá é um lugar de liberdade — nele se ouve músicas, formam-se os guetos, fala-se de amores e de tudo que é fugidio ao que se passa nas salas de aula ou nas atividades coordenadas pelos professores e pela equipe da escola.

No sofá, os alunos usam esse espaço "vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário" (CERTEAU, 1998, p. 101), driblando estratégias impostas pela lógica de escola instituída naquele contexto. De acordo com Ferraço (2007), esses são espaços de conversação, de combinações, de aprendizagens outras que vão sendo destacadas na pesquisa *nosdoscom* os cotidianos.

> Ainda no pátio, a maioria joga bola, brinca de 7 toques, um tipo de jogo com bola, que em círculo o grupo vai tocando entre si até chegar ao número 7 (sete) na contagem, e ao atingir o 7 (sete), quem está com a bola tenta acertar alguém do grupo, eliminando do círculo. Outros jogam bila, e entre eles um/uma outro/outra dos anos iniciais perdem o horário de entrada jogando junto, brincando, dialogando e negociando as jogadas que por vezes são criadas por eles mesmos. Até que a supervisão de pátio reconhece eles no meio dos outros e os encaminham para sala de aula.
>
> As ASGs também já estão livres, reunidas nos bancos de cimento dispostos no pátio, conversando, observando. Os alunos conversam com elas às vezes e quem as conhece, ao chegar cumprimenta com bom dia! As conversas se direcionam a quem vai chegando sobre a situação da aprendizagem, como está a mãe/pai. Percebo que os alunos que param e conversam com o grupo de ASGs tem alguma relação de proximidade, moram próximo, conhece a família, dialogam sobre o cotidiano da comunidade, fatos e boatos que ouvem durante o dia anterior (Mergulho realizado nos cotidianos da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, 05 de agosto de 2019).

Nesse mergulho com todos os sentidos, destacamos maneiras de brincar, de falar, de dizer e de conversar percebidas no cotidiano, vivenciadas por alunos e por ASGs. As crianças, ao brincarem, criam conhecimentos que são necessários para a continuidade de seus aprendizados. Estabelecem regras próprias, enquanto *praticantespensantes* dos diferentes *espaçostempos* da Escola. Nem sempre a criação dessas regras é mediada por algum adulto, é uma produção coletiva inspirada a partir de atividades curriculares propostas em sala de aula. O momento-movimento de esperar a vez e de apontar os procedimentos da brincadeira revelam *táticas* que são assimiladas a partir de atitudes dos professores, reproduzindo, de maneira *astuta,* em seu *espaçotempo* de brincar.

As conversas ouvidas revelam questões sociais da comunidade, em que as crianças e adolescentes destacam em suas falas e em suas expressões como essas questões afetam cada uma delas, constituindo as práticas curriculares dos professores. As conversas traduzem-se em *conhecimentossignificações* (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018) tecidas em rede pela prática do ouvir das ASGs e suas implicações com o cotidiano que se revela na fala dos/das estudantes.

Na intensidade dos mergulhos, identificamos a sala dos professores como um *espaçotempo* de produção de saberes que se cruzam. Nela são relatadas inúmeras histórias cotidianas da sala de aula e do cotidiano social em que estão inseridos esses profissionais. Alves (2015, p. 148) destaca que a "hora do cafezinho" exerce uma importância capital na troca de experiências vividas na sala de aula ou em outros espaçostempos".

> O sinal toca para o intervalo dos alunos dos anos iniciais. Permaneço na sala dos professores. 2º Momento do café, isso porque o 1º momento foi com a outra turma dos anos iniciais que acontece as 8h40min. O café na sala dos professores é um momento de respirar, de descontração, conversas e risos fáceis.
>
> Acompanhando o café com os dois grupos percebo suas singularidades. A 1ª turma dos anos iniciais é composta por professoras pedagogas, não há nenhum professor nesse grupo, as conversas giram em torno dos filhos, dos cuidados com o corpo (academia, maquiagem) e sempre saí alguma narrativa sobre aquele aluno que vai ficar de castigo junto da professora na hora do café porque não concluiu a tarefa, ou porque se envolveu em conflitos na turma.
>
> O café tem mais cheiro e cor, são várias mulheres juntas com seus perfumes, maquiagens e estilos. O cardápio também é sempre bem mais recheado. O 2º grupo é misto e em menor número, o que influencia na organização do cardápio, já que o lanche é coletivo. São

> professoras e professores dos anos finais, de licenciaturas diferentes e que atuam em sua área de formação, são mais silenciosos, não são acompanhados por alunos de castigo, mais também apresenta suas cores e cheiros. As conversas são regadas sobre o comportamento de determinados alunos, e a situação política e econômica do país. Há muita discussão sobre as paradas pela educação e os aumentos salariais e dos combustíveis (Mergulho realizado nos cotidianos da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, 05 de agosto de 2019).

A hora do café é o momento de compartilhar o prazer de viver, de perceber o modo de ser e de trocar versos e afetos. Esse momento, também, é lugar de conversas que se integram, mesmo sendo a hora de descanso, reflete o cotidiano da sala de aula. As redes de *saberesfazeres* são tecidas como maneira de contribuir com a prática do outro, de trocar experiências que implicam no fazer docente, nas mil maneiras de *ensinaraprenderensinar*. É hora de ouvir as astúcias dos colegas quanto ao comportamento dos alunos, quanto às questões sociais que são conversadas e que se integram ao que se vivencia em sala de aula. Nesse momento, as vozes são comuns: revelam angústias e esperanças.

As operações *táticas* das professoras e dos professores assumem novas significações no cotidiano da Escola de Educação Integral em Tempo Integral em função da organização de novos *espaçostempos* que se integram à 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 (CAVALIERE, 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 e dos conhecimentos de seu território. São

muitas práticas inusitadas, invisibilizadas e 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 *pensadaspraticadas* 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 influencia sobre a educação dos alunos: o ambiente de suas vivências familiares, o contexto social em que está inserido e a comunidade onde a Escola está inserida. Os *saberesfazeres* dos alunos e dos demais praticantes da escola e de toda a *rede* que os constitui, enquanto *praticantepensante* desse *espaçotempo,* não pode ser negado, pois são reconhecidos como *conhecimentosignificação* e faz parte desse cotidiano da/na escola.

Em síntese, todos os espaços, aqui compreendidos como *lugar praticado* (CERTEAU, 1998), *pátio, sofá marrom, sala dos professores, anfiteatro, quadra esportiva,* quando desinvisibilizados por meios das narrativas dos *mergulhos com todos os sentidos* (ALVES, 2015) no cotidiano da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, revelam proposições curriculares integradoras vivenciadas pelos *praticantespensantes* por meio de conversação, de combinações e de aprendizagens outras destacadas na pesquisa *nosdoscom* os cotidianos.

3.1.3 Movimento de integração curricular: outros *saberesfazeres* em debate

As diferentes maneiras de produzir conhecimento na escola de Educação Integral em Tempo Integral implicam em um compromisso com a Educação de forma mais ampla, cuja preocupação passa pelo reconhecimento da pluralidade de saberes produzidos à margem dos saberes instituídos e institucionalizados, possibilitando aos educadores e aos educandos à construção de outras possibilidades educativas, para além daquelas definidas *a priori* nos currículos oficiais.

Nesse sentido, destacamos do *contexto da produção de texto* orientações para organização do currículo na Escola de Educação Integral em Tempo Integral. As atividades desenvolvidas pela escola são organizadas sob orientação da matriz curricular, previamente, elaborada e aprovada pela SEEC e encaminhada à 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.

No mergulho cotidiano, a seguir, aprendemos com D. Vera, professores e alunos como esses saberes cruzam-se e constituem-se em currículos *praticadospensados*, ou seja, como este referido momento-movimento organizou-se subversivamente e traduziu outros saberes.

> **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 relembrando algumas manifestações culturais. Falou do pastoril, dança popular que faz parte da cultura da comunidade.
>
> “As músicas eu não sei cantar, mas 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 porque tem pessoas que não querem, não gostam, esse povo novo não quer. Ai 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 cursos, aí trabalho em casa, pego encomenda, eu trouxe umas peças para mostrar para 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 porque eu trabalho só, "meus meninos não quiseram aprender" (Mergulho realizado nos cotidianos da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, 19 de agosto de 2019).

O que percebemos-destacamos na atividade realizada 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, compreendendo como *currículo pensadopraticado*.

O repertório cultural/social constituído pelos diferentes *saberesfazeres* do território onde se encontra a escola encontra-se presente em seus cotidianos, mas

excluído da proposta curricular. Esse repertório possibilita que a diversidade de costumes dos praticantes coexista e ressignifique saberes. Compreendemos que as atividades cotidianas e os currículos *pensadospraticados* na Escola de Educação Integral em Tempo Integral "misturam elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos de implantá-la e o acordo ou desacordo que temos sobre elas" (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 96).

Compreendemos que na fala de Dona Vera, moradora antiga da comunidade, artesã, sabedora da história popular da comunidade e que mantém no seu trabalho manual a resistência em manter as tradições construídas ao longo de suas vivências, revela-se o desejo de compartilhar e manter viva sua *arte de fazer* com o barro/argila na atividade com os/as estudantes: "Se vocês quiserem eu venho ensinar a vocês... a argila eu tenho em casa. É só me convidar, me avise antes porque eu trabalho só, meus meninos não quiseram aprender".

O que Dona Vera apresenta é uma prática existente-possível de integração dos *saberesfazeres* da comunidade com os saberes escolares, que pode ser pensada como proposta curricular permanente no currículo da Escola. Percebemos *mil maneiras* de *conhecimentossiginificações* (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018) presentes nessa atividade narrada, fortalecendo a importância da visibilização de práticas *sentidasvividas* no cotidiano da Escola, especificamente no trecho da fala de Dona Vera ao afirmar a importância das artes de fazer: "todos nós temos um pouquinho de arte dentro de nós".

Destacamos, em outro relato, como os praticantes invencionam o que lhes é dado para consumo, por meio de seus diferentes usos. O relato descreve uma prática curricular da disciplina de História. Destacamos o lugar em que a atividade é praticada:

> ***Botar a mão na massa:*** **história da escrita como proposta de currículo integrado**
>
> Aula de História, o pensado pelo professor é que os alunos/alunas conhecessem as primeiras escritas do homem, e entender a importância dessa escrita, construindo representativamente essa escrita, com o que se percebe no ambiente. O espaço de aprendizagem utilizado pelo professor de história provocou nas alunas e alunos da turma do 6º ano A, um sentimento de empolgação e curiosidade. A areia/barro vermelho que cobria o canteiro das plantas, e os gravetos encontrados nos galhos da árvore que fazia sombra aos bancos onde elas/eles se reuniam nas horas vagas, agora eram o papel e o lápis para uma escrita. Era o momento de evidenciar o que tinham acabado de

> estudar na sala de aula, e que transcreveram para seus cadernos de folhas brancas pautadas e suas canetas de tinta azul, preta, vermelha ou em grafite. Já não tinham apenas o livro didático para uso.
>
> A escrita que antecedeu a que conhecemos hoje era experimentada em um pequeno quadrado de areia/barro vermelho e gravetos, orientada pelo professor. Uma forma de refletir e perceber todas as mudanças que ocorrem na sociedade para melhoria da qualidade de vida. A experiencia vivida, sentida, experimentada pelas (os) alunas (os) na escrita de palavras com códigos que representavam a história da escrita, gerou empolgação, euforia e satisfação, sensação percebida no semblante do professor ao identificar que a devolutiva positiva de aprendizagem dos alunos estava evidente.
>
> É como se a oportunidade de "botar a mão na massa", representasse para os alunos uma nova forma de aprender, e foi! Concluída as palavras que cada um escolheu, palavras pequenas como paz, amor, CAIC, Deus, mãe, já que para uma única sílaba eram necessários vários símbolos, na escrita cuneiforme, o professor faze o registro fotográfico, enquanto os alunos contemplam sua produção. A conversa com o professor, destaca que é importante que os alunos compreendam que nem sempre a vida foi como é atualmente, precisam conhecer e compreender a história como parte da vida deles e que toda mudança acontece para melhorar o que já existe, pelo menos é o que deveria, é a lógica. A aula para no toque para o intervalo, mais não termina, continua em outra aula de história na turma do 6º ano A (Mergulho realizado nos cotidianos da escola de Educação Integral em Tempo Integral, 30 de agosto de 2019).

A prática revela as diversas maneiras de usar aquilo que é dado para consumo. O livro didático não se configura como única ferramenta para compreensão do conteúdo, e a sala de aula não é o único lugar de produção de *saberesfazeres*. As formas como o professor invenciona o espaço de aprendizagem, coletivamente, revelam-se como *táticas* operacionais que, de forma autônoma, permitem-lhe organizar sua sala de aula, seu planejamento e sua aula para ser desenvolvida em outros *espaçostempos* da Escola.

A prática realizada pelo professor destaca-se como *mil maneiras de fazer com,* e, mais uma vez, instaura-se a *pluralidade e criatividade* dos *praticantespensantes*. O uso do barro e do graveto em substituição ao papel e lápis revelam como se produz conhecimento de tantas maneiras nas práticas curriculares da Escola. A *astúcia* do professor destaca-se na forma de *uso* do *espaçotempo* como ferramenta para aprendizagem. Segundo Silva (2011, p. 97), o *"*cotidiano organiza uma série de situações de aprendizagem que podem ser contempladas pelos professores em suas atividades programáticas de maneira a integrá-las enquanto currículo autêntico e atualizado", práticas existentes-possíveis de Educação Integral na Escola de Educação Integral em Tempo Integral.

As diferentes maneiras de usar o que é dado para consumo, também, destaca-se na prática realizada pela professora que assume a função de bibliotecária na escola campo de pesquisa, a seguir:

> **A leitura cotidiana na biblioteca: um desafio literário!**
>
> O mergulho de hoje aconteceu na biblioteca, um espaço da escola bastante frequentado pelos alunos. As crianças do 3º e 4º anos são as mais frequentes. Demonstram afinidade com uma das professoras responsável pelo espaço. No dia de hoje, a professora desenvolveu uma atividade pedagógica chamada Desafio literário! Segundo a professora, faz parte do Plano de ação da biblioteca de incentivo à leitura. As crianças do 4º ano A e B são as primeiras a chegarem na biblioteca, a professora apresenta a atividade a ser realizada, que consiste na realização do soletrando (soletração das palavras previamente definidas).
>
> As palavras que as/os estudantes vão soletrar foram destacadas dos livros literários Marilu e Quando a vergonha bate asas, que foram trabalhados previamente na sala com o professor de leitura, escrita e produção textual. A turma do 4º ano A fez a leitura e compreensão do livro Marilu, a turma do 4º ano B do livro Quando a vergonha bate asas. A professora regente da Biblioteca que organizou o Desafio literário junto com a supervisão relata que a orientação dos livros para cada turma foi feita a partir do nível de proficiência leitora identificada por meio de diagnóstico dos professores. Assim, o livro Marilu por apresentar um contexto de escrita mais simples e com pequenos textos foi direcionado a turma do 4º A, por apresentarem mais dificuldade de leitura e interpretação de texto.
>
> O livro Quando a vergonha bate asas apresenta uma escrita mais complexa e os textos são maiores, assim ele foi direcionado a turma do 4º ano B, pelos estudantes dessa turma apresentarem um melhor nível de proficiência leitora. A atividade é realizada pela professora com o apoio dos professores da turma que acompanham a atividade, ajudando a deixar a turma "calma".
>
> As turmas separadas em grupo vão soletrando as palavras que estão dentro do envelope da professora. Alguns com dificuldade e/ou envergonhado se negam a soletrar, e aí os componentes do grupo ficam furiosos (risos). Nesse momento a professora faz uma pausa da atividade e propõe um diálogo com os alunos, numa tentativa de promover mais participação. Para alguns, o diálogo convence, para outros fica apenas um "dito pelo não dito".
>
> A professora destaca que essa é uma das atividades e que outras virão. A turma que fizer mais pontos será premiada ao final do desafio.
>
> Parada para o intervalo! No refeitório, o lanche é salada de frutas. O que é muito bom para o horário, o refeitório parece um forno nesse horário, os alunos sentados nas mesas "derretem" de calor. As merendeiras têm um ventilador na área em que ficam, mais não dá conta. As crianças demoram pouco, não ficam conversando como acontece no turno matutino.

> Retorno para biblioteca, agora são as turmas do 5º ano A e B que irão participar da atividade proposta pela professora bibliotecária. Os livros são os mesmos e as palavras também. Como nos 4º anos, os 5º anos também apresentam diferença nos níveis de aprendizagem.
>
> Tem um dos alunos da turma que não participa, diz logo que não sabe. A professora passa um sermão, o grupo do aluno reclama, mas ele "não sabe ler". Começa o barulho, a professora da biblioteca grita, diz que não vai mais fazer, que o grupo vai "perder" ponto, a outra professora conversa com a turma. O trabalho é retomado. Termina com algumas palavras não pronunciadas, alguns alunos em silencio, outros aborrecidos.
>
> Quando a turma se ausenta junto com seus professores, a professora da biblioteca confidencia: "é muito difícil fazer esse trabalho, eu vou na sala converso com a turma, combino com os professores, fica tudo certo. Digo que é para fazer a leitura do livro com a turma, para incentivar, lembrar os alunos, aí a pessoa prepara tudo, organiza e na hora não dá certo...parece que os alunos nem leram o livro, a pessoa desanima" (Mergulho realizado nos cotidianos da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, 08 de agosto de 2019).

A atividade proposta evidencia a dedicação e o sentimento da professora responsável pela biblioteca em relação à leitura. É perceptível o zelo, o cuidado e o planejamento para realização da atividade. Entretanto, é preciso refletir: Será que os estudantes fizeram a leitura? Será que conseguem compreender o que leram? Estão sendo estimulados a participarem para além de uma recompensa? Qual o tempo dedicado à leitura na Escola de Educação Integral em Tempo Integral?

A atividade na biblioteca e a atividade na sala de vídeo, destacada no relato de mergulho, a seguir, traduzem-se em outras maneiras de uso dos espaços que são dados para consumo na Escola de Educação Integral em Tempo Integral. São extensas redes que se formam de currículos *praticadospensados* na Escola:

> **O direito da mulher como ato curricular na escola!**
>
> A Escola hoje está bem movimentada. Uma das salas de vídeo está organizada para receber uma ação da Faculdade do Complexo Educacional Santo André (FACESA) junto com a Frente Parlamentar de Defesa da Mulher ((FPDM), é o agosto Lilás. Estudantes do 7º, 8º e 9º ano são encaminhados para a sala de vídeo, no espaço organizado para o evento com a professora de Serviço Social, juntamente com um membro do legislativo que faz parte da FPDM.
>
> As falas retratam a situação de violência contra mulher na cidade. Durante a conversa são ouvidos alguns relatos de estudantes sobre situações em suas famílias. Um relato me chama atenção! Tem Maria da Penha para o homem também? Por que tem um lá perto de casa que só vive apanhando da mulher... (risos) dos estudantes. Meninas relatam situações se referindo a amigas, com uma fala tão carregada

> de sentimentos que parece serem elas próprias a estarem sentindo, mas que tentam de alguma forma desabafar sem se expor...A conversa se encerra e todos vão para o intervalo (Mergulho realizado nos cotidianos da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, 16 de agosto de 2019).

Refletindo sobre percebidos-destacados no mergulho realizado na Sala de vídeo da Escola, reconhecemos nos relatos das meninas que sempre perguntam em nome de uma amiga, para não se referirem a si, que esses momentos de relação entre saberes — da comunidade externa — a vivência escolar, constitui-se em ato curricular integralizador de natureza política e epistemológica. O encontro de saberes da Faculdade e da Frente Parlamentar com os saberes dos alunos mediado pelas professoras revela-se no percurso formativo dos alunos uma rota não explorada, um conteúdo não previsto e um aprendizado que nasce das interações entre diferentes experiências de saber.

> **O planejamento curricular no cotidiano da escola**
>
> As oito horas o planejamento conduzido pela coordenadora pedagógica se inicia, em sua fala relata o objetivo do planejamento: *desenvolver junto com as professoras um plano de intervenção para melhoria dos níveis de leitura e escrita das turmas*. O momento é conduzido a partir da leitura de um texto de Rubem Alves – Concerto de leitura expressando em suas entre linhas, as mil maneiras que envolve o processo de aquisição e gosto pela leitura. Olhares e ouvidos atentos a leitura, as professoras expressam em seus olhares o que cada palavra representa em seu fazer, sendo em seguida instigada pela coordenadora a expressarem suas falas em relação ao texto e ao cotidiano de suas salas de aula. Na voz das professoras percebo um tom de angústia sobre o que descreve o texto, e o que se percebe em seus cotidianos. A apresentação de um quadro diagnóstico por parte da coordenadora acrescenta uma preocupação a mais para as professoras, os níveis dos alunos estão abaixo do esperado, é o que revela a fala da coordenadora, a expressão das professoras revela, o que fazer? (Mergulho realizado nos cotidianos da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, 1º de agosto de 2019).

Nesse momento, destaco o que, para nós, é percebido com uma angústia nas professoras que tinham em suas turmas um maior número de alunos que apresentavam um nível abaixo do que era esperado para a série que estavam matriculados. A matriz organizada pela equipe pedagógica e pelas professoras, apresentada no momento do planejamento, estabelecia conceitos de aprendizagem enumerados de 0 (zero) a 4 (quatro), definidos como: 1 – não apresenta habilidades necessárias para o que é esperado na série; 2 - abaixo do esperado; 3 – em construção; e 4 – consolidado.

Destaco que essas matrizes avaliavam os alunos a partir do que era definido pela equipe pedagógica como prioritária em leitura, escrita e cálculos matemáticos, com isso, os alunos tinham outras habilidades que não estavam ali destacadas.

Nesse mergulho, o ambiente é tomado por diálogos sobre as *mil maneiras de caça* não autorizadas que invencionam as práticas cotidianas das professoras em um movimento pela aprendizagem significativa, transformadora e solidária das alunas e dos alunos. Destacando do mesmo mergulho, as falas carregadas de angústias, astúcias e táticas para que os/as estudantes possam compreender melhor o conteúdo desenvolvido.

Uma delas, denominada neste trabalho de Professora Luz, comentou sobre as práticas de alfabetização que estava desenvolvendo em sua turma de 4º ano, enfatizando que estava retomando o trabalho que deveria ter sido consolidado até o 3º ano, mas que, em virtude dos déficits de aprendizagem dos alunos, era inviável o avanço nos conteúdos propostos.

Essa professora tem uma sala organizada, visando a alfabetização das/dos estudantes sob sua responsabilidade. Percebemos, na organização da sala, cores e *astúcias* evidenciadas pelas mil maneiras de promover atividades de alfabetização: piquenique na sala, frigideira de letras, bingo de palavras, rodízio de ocupação dos espaços próximos a mesa da professora, o que, também, para nós, são as relações de afeto destacadas em sua fala, e uma implicação na aprendizagem dos alunos enfatizada na sua voz forte e no folhear de seu caderno de planejamento. A professora, a cada semana, desenvolvia uma atividade diferente. Em seu relato, a Professora Luz destacou:

> [...] estou fazendo certo?" Porque eu estou vendo aquelas alunas que já estão juntando as sílabas e vou chamando na minha mesa. Estou também fazendo leitura dos assuntos das outras matérias, não estou colocando-os para escreverem retirando do quadro, não. Porque não adianta, essas matérias de ciência, história, geografia eu converso muito com eles, faço a leitura trazendo para realidade deles, e eles sabem, viu! Pode perguntar que eles dizem tudinho. E vou sim, de mesa em mesa incentivando-os para fazer a leitura, agora a escrita ainda está muito fraquinha. Já fiz piquenique, frigideira de letras, já coloquei palavras nas paredes, estou fazendo tudo para despertá-los à leitura. Matemática, se você falar a partir da rotina deles, eles entendem bem direitinho, de cabeça eles respondem num instante, agora se botar para "armar" a conta, pronto. Mas, eu não desisto, eu quero que meus meninos passem! (Mergulho realizado nos cotidianos da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, 1º de agosto de 2019).

As operações táticas da Professora Luz refletem a problemática sentida em seu cotidiano fundamentada por seus *saberesfazeres* docentes. Constituem-se em práticas existentes-possíveis destacadas pela autonomia na organização curricular, nas maneiras de abordar os conteúdos prescritos no currículo e na condução do seu fazer pedagógico em sala de aula a partir dos materiais pedagógicos disponíveis e *invencionados* para *uso* a partir da compreensão da realidade do alunado.

Outro momento-movimento captado no mergulho, "O planejamento curricular no cotidiano da escola", sobre a importância da integração dos *saberesfazeres* da escola e dos sentidos, vivências e táticas diárias de seus praticantes, revela-se na fala da Professora Fé:

> A professora "Fé" faz uma breve narrativa de sua turma: [...] Eu conheço tudinho, eu nasci e me criei aqui no "buraco d'água" (nome dado ao espaço geográfico, territorial em que a escola está inserida), numa fala que valoriza o pertencimento ao local, a professora descreve os que consegue perceber como problema para os baixos índices de aprendizagem de alguns alunos. — Olhe! Tem criança aqui que se não fosse a escola estava passando fome, e se não fosse a direção arranjar caderno e lápis não tinha nem como escrever. Você acha que os pais podem fazer alguma coisa, tem aqueles que querem, más não sabe, não tem condições, é muito difícil. A obrigação sobra para escola mesmo. O que tiver que ser feito, tem que ser feito por nós mesmo (Mergulho realizado nos cotidianos da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, 1º de agosto de 2019).

O relato da Professora Fé demonstra sua implicação no/com o cotidiano da escola, da comunidade e do contexto social de seus alunos. A sua intimidade com os *espaçostempos* vivenciados pelos alunos destaca-se pela compreensão das diferentes *redes* que constituem os alunos, tornando-se em uma *tática* para desenvolver seu trabalho de forma mais significativa, ampliando as possibilidades de integração de *saberesfazeres* da comunidade em sua organização curricular. É um *sentimento de mundo* que revela lugares próprios de cada aluno. Como propõe Alves (2019, p. 23), "ao tratarmos dos cotidianos estamos trabalhando com "lugares ditos difíceis" nos quais se expressa "a humilde razão" dos seres humanos em suas vivencias diárias, com suas tantas formas de pequenas misérias".

Nesse sentido, a compreensão dos lugares praticados pelos estudantes para além dos muros da escola, contribuem para a integração de seus *saberesfazeres* ao currículo escolar, destacando questões sociais que são vivenciadas em seus lugares, como

questões curriculares que passam a ser *pensadaspraticadas* nos *espaçostempos* da Escola de Educação Integral em Tempo Integral.

Outro momento-movimento percebido sobre o planejamento, refere-se ao momento de pensar as práticas pedagógicas, a seguir:

> [...] As 10h40 acontece o planejamento com os professores dos anos iniciais. Escuto orientações sobre o folclore, professores sugerem o que fazer com suas salas, a supervisão registra as ideias.
>
> A temática do folclore impulsiona o surgimento de outras ideias. A coordenadora pedagógica pensa em algo que retrate a história da escola e da comunidade, "por causa dos 25 anos da escola"! E surgem propostas, tais como:
>
> - Vamos perguntar as crianças sobre as brincadeiras,
>
> - Vamos convidar alguém da comunidade para falar sobre as histórias,
>
> - E as comidas, aqui tem muita comida de milho, tem também alfenim, que também é artesanato
>
> - A gente poderia fazer uma exposição só do artesanato que é feito aqui, tem barro, palha... tem o pai de uma aluna que faz brinquedos de madeira...
>
> - A turma da tarde pode trabalhar as danças, aqui antes tinha Pastoril, tem capoeira, quadrilha (Mergulho realizado nos cotidianos da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, 7 de agosto de 2019).

A compreensão desse momento-movimento como busca pela integração curricular na Escola de Educação Integral em Tempo Integral fortalece-se na reflexão de Cavaliere (2002, p. 246), ao afirmar que a "educação integral, tem por base o conceito de "educação como reconstrução da experiência". A ideia proposta de (re)construção da cultura presente no território, por meio das vozes da experiência de seus praticantes, constituem-se como práticas curriculares integradoras.

Na fala das professoras, destacamos a intimidade já construída com a comunidade, revelando uma apreensão da cultura e da historicidade social construída de forma coletiva com os estudantes. As experiências escolares cotidianas, constituídas pelas professoras com seus alunos, no ato de destacar os hábitos culturais dos alunos em seu fazer cotidiano, passam a ser procedimentos para trabalhar o conteúdo e a conduzir o processo de ensinar.

Os *conhecimentossignificações* do cotidiano produzido nas relações sociais e culturais do contexto dos alunos revelam uma série de vivências e aprendizados que não devem ser desprezados, e que podem ser integrados ao currículo pré-ativamente

definido. Essa integração é percebida na fala das professoras e em suas práticas pedagógicas.

Sobre a produção de conhecimentos por meio das brincadeiras conversadas com as crianças, destacada como proposta no planejamento, evidenciamos uma prática curricular percebida no cotidiano da escola a partir da conversa com as crianças da turma do 2º ano, a seguir:

> À tarde, no segundo expediente estou na escola e escuto um batido de latas no corredor, olho na porta e vejo alunos do 2º ano se dirigindo ao espaço do parquinho. Vou olhar, estão brincando com *pés de lata* produzidos junto com a professora na sala de aula, é uma festa para eles e barulho para meus ouvidos. A professora relata que é uma atividade proposta da disciplina de educação cultural e educação desportiva a partir da leitura e compreensão do livro sobre projetos integradores adotados pela escola e que propõe o trabalho pedagógico com os brinquedos e brincadeiras, retomando algumas tradições da comunidade, pesquisadas com elas/eles por meio das rodas de conversa (Mergulho realizado nos cotidianos da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, 7 de agosto de 2019).

A fabricação do brinquedo descrito com materiais de sucata destaca o que Certeau (1998) descreve como *mil maneiras de fazer com,* e mais uma vez instaura-se a *pluralidade e* a *criatividade* dos *praticantespensantes.* Esse é outro momento percebido-destacado em que as crianças constroem aprendizagens por meio da brincadeira. Diferente da brincadeira no *pátio,* a aprendizagem é tecida a partir da roda de conversas, integrando *saberesfazeres* da comunidade, presente na fala das crianças, com os saberes escolares presente nos livros e na proposta curricular da disciplina destacada pela professora.

O relato, a seguir, descreve sobre as *artes de fazer* capturadas como o fazer cultural da comunidade, *praticadas* no cotidiano da Escola de Educação Integral em Tempo Integral invencionadas pelos seus praticantes no *espaçotempo* de aprendizagem. Mergulho com todos os sentidos (ALVES, 2008), em uma experiência curricular integradora transformadora. O encontro entre *saberesfazeres* é, mais uma vez, realçado nessa experiência.

> **Tradição folclórica no cotidiano da escolar**
>
> A Escola está movimentada, alunos e professoras organizam o espaço da biblioteca para uma exposição sobre a cultura da comunidade. Alunos do 4º ano expõem o artesanato da comunidade — crochê,

> tapete, chapéu de palha, cesta, barro, boneca de pano, casinha de madeira, carrinho...tudo trazido pelos alunos que representam um pouco do saberfazer das pessoas da comunidade.
>
> Alunos do 5º ano apresentam em cartazes, a pesquisa feita sobre as danças e movimentos culturais feitos com pessoas da comunidade. Os cartazes descrevem o pastoril, a quadrilha e a capoeira. Relatam a cultura contada por pessoas da comunidade que vivenciam ou vivenciaram as representações culturais.
>
> As crianças do 1º ao 3º ano relatam as brincadeiras e as comidas que fazem parte do seu repertório e da comunidade — pipa, bila, jogo de bola, sopa, cuscuz, canjica, pipoca, milho cozido...
>
> No período da tarde as manifestações culturais são apresentadas pelos alunos em forma de dança e de encenação teatral. O pátio da Escola está decorado para valorizar a produção cultural das/dos estudantes. Nas salas de aula as/os estudantes se preparam, se arrumam se enfeitam, se pintam, se vestem com as cores, os tons e os movimentos dos personagens que logo, logo vão encenar.
>
> Antes das apresentações, as turmas descem para o pátio, se aconchegam nos bancos e cadeiras organizados em forma de "U", outros se sentam no chão. A euforia e a ansiedade tomam conta dos praticantes que ali estão (Mergulho realizado nos cotidianos da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, 22 de agosto de 2019).

O conhecimento produzido pelas/pelos estudantes durante a atividade proposta constitui a proposta curricular da escola, que, além da integração de saberes da comunidade, revela uma integração entre as disciplinas e os professores. Na encenação das danças, na contação das histórias, nas cantigas e nas músicas celebradas são percebidos sentimentos de satisfação, de pertencimento e de valorização dos *saberesfazeres* construídos, *pensadospraticados* no cotidiano da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, práticas que permeiam o trabalho pedagógico desenvolvido nas disciplinas de Educação Cultura, História e Artes.

Compreendemos nesse *contexto de prática* (BALL; BOWE, 1992 APUD MAINARDES, 2006, 2006), que apesar da atividade realizada estar presente na proposta curricular da escola, ainda percebemos uma visão fragmentada de cultura. Na apresentação dos trabalhos produzidos pelos alunos e alunas, percebe-se a valorização da cultura folclórica, buscando destacar o que é presente na comunidade. É preciso compreender que a cultura está, também, inserida no presente, não apenas nas antigas culturas, oportunizando aos alunos a compreensão de suas próprias culturas, envolvendo questões sociais apresentadas em questões curriculares *praticadaspensadas* na escola.

Nesse contexto, Torres Santomé (1998) defende que o currículo precisa ser pensado para corresponder às necessidades dos estudantes, proposto de forma

interdisciplinar, a partir de propostas integradoras que favoreçam o desenvolvimento do alunado em suas dimensões afetivas, 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).

Uma prática ordinária identificada na escola e compreendida por Torres Santomé (1998) como currículo integrado, é o Projeto Gincana Cultural, descrito no Projeto Político Pedagógico da Escola. Ação exitosa que a escola produz anualmente e que tem produzido inúmeros saberes, fortalecendo o papel da escola como espaço de resistência cultural, de cidadania e de convivência com as incertezas que caracterizam a realidade social.

O relato sobre a Gincana descreve mil maneiras não autorizadas que permeiam o cotidiano da escola. Os alunos reinventam-se nos processos de criação dos materiais, das vestimentas e em tudo aquilo que lhes é proposto no referido projeto.

> Gincana Cultural: O Poeta conta 25 anos, Escola e comunidade tecendo uma educação transformadora, currículo integrado pensadopraticado
>
> O encerramento do ano letivo se aproxima, e junto com ele chega o momento esperado por todas/os as/os estudantes da escolas, e por que não dizer dos professores, o sentimento de ansiedade, euforia, envolvimento que antecede a semana que hoje inicia, demonstra o quanto que a Gincana cultural consegue envolver a comunidade escolar.
>
> A escola está uma euforia, estudantes e professores organizam as tarefas pré-definidas para a Gincana, são diversas atividades que culminam com a disputa entre turmas no último dia da programação, marcada para o dia 18 de dezembro.
>
> As turmas são divididas em grupos, tendo uma turma protagonista dos anos finais, e uma turma coadjuvante dos anos iniciais. Cada grupo tem entre 3 e 4 professores tutores, divididos entre professores dos anos finais e professores dos anos iniciais, selecionados por sorteio sob a responsabilidade da equipe pedagógica, coordenação e supervisão. Previamente são definidas também as cores dos grupos.
>
> Dia 18, é o dia da práticateoriaprática da Gincana Cultural, os grupos com suas cores, seus sons, seus gritos, seus gestos e adereços se

reúnem na quadra as 8h e 30min, acompanhados por seus professores tutores, o barulho é ensurdecedor.

Com a cor azul, o 6ª A com o 3º ano, Coração do Poeta organiza-se no lado esquerdo da quadra com seu estandarte e bexigas na cor azul, as/os estudantes também vestem camisetas azul, é a identificação do grupo.

Na cor laranja vem o 6º B com o 4º B, Poeta 25 anos de Tradição, sentam-se ao lado do grupo azul. Um arco de bolas laranjas destacam a faixa que dá nome ao grupo, as/os estudantes vestem camisetas brancas com detalhes laranja, e na cabeça um adereço em forma de raios de sol na cor laranja.

O amarelo representa o 6º ano C e o 5º ano A, com o tema Rebuliço (alusão a poesia de Renato Caldas) está aqui e veio para arrasar com 25 anos do Poeta vamos juntos festejar. Com bexigas amarelas, fitas em TNT, camisetas, faixas na cabeça, e pompons feitos de TNT, na cor amarela os estudantes representam seu grupo.

No mesmo lado da quadra, o 7º ano e o 5º ano B, na cor pink, destacam em sua faixa da mesma cor, o nome B.D.A (referência ao apelido da comunidade onde situa a escola, Buraco D'água), as/os estudantes vestem camiseta branca com detalhes na cor pink.

Completando os grupos, do lado direito da quadra, a turma do 8º ano e do 2º ano são representados pela cor lilás identificados pelo nome 2ª Geração Poeta, o espaço está representado com bexigas da mesma cor, e as/os estudantes vestem camisetas brancas com detalhes em lilás, na cabeça faixas da mesma cor e nas mãos mamãe sacode feitos de papel crepom.

O 9º ano, com o 4º ano A, e o 1º ano se destacam com a cor vermelha, com o tema Aliados do Poeta, suas camisetas são brancas com detalhes vermelhos, e as bexigas vermelhas destacam a faixa com o nome do grupo.

Todas as equipes se reúnem no centro da quadra, enfileiradas, com seus professores tutores. O centro da quadra ornamentado com arcos com bolas que representam as cores das equipes, e as bandeiras nacional, da cidade e da escola, ao fundo um grande círculo coberto por uma malha verde com letreiros em prata: E. E Poeta Renato Caldas: 25 anos. O Hino Nacional é entoado, as equipes cantam, e após a diretora da escola em sua fala declara iniciada a Gincana.

Começa as primeiras tarefas. Na banca de jurados os estudantes da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), estagiários do Programa Residência Pedagógica do curso de Informática. São eles os responsáveis em atribuir as notas as equipes após cada tarefa.

São captados sons de instrumentos produzidos com garrafas pet, pedras, latas, tambores feitos com baldes de margarina, ensurdecedor mais criativo, e sustentável que acompanham as vozes dos estudantes que mencionam gritos de guerra de suas equipes.

Enquanto as professoras vão narrando as atividades realizadas durante a semana, representando uma das tarefas, as equipes ficam eufóricas, gritam, cantam, se envolvem, participam. Uma das equipes não cumpriu com a tarefa, a professora coadjuvante não estava presente no momento. A tristeza da equipe estampou-se na face dos

estudantes, desanimados, permaneceram sentados enquanto as outras equipes cantavam, gritava, agitavam seus instrumentos. Outros são solidários e consolam os colegas com palavras de incentivo. Evidencio o inusitamento da gravação do podcast, uma ferramenta digital que tem se apresentado no cotidiano das redes sociais, e que passa a ser para as/os estudantes uma rede de aprendizagem, mediada pelas (os) próprios estudantes.

No desenvolver da gincana, algumas tarefas buscam aproximar os alunos da comunidade, e da história da escola. Destaco duas equipes que de forma estratégica apresentaram personagens ordinários do cotidiano da escola. Não optaram por personagens que se evidenciam por sua posição política, trouxeram como personalidade uma ASG, que trabalhou mais de 10 anos na escola, e por ser da comunidade e ter filhos que estudaram na escola, construiu uma relação de afetos com a comunidade escolar. A outra personalidade, um professor, que está a quase 20 anos na escola, porém, em funções diferentes. Iniciou como vigia, após concluir o ensino superior prestou concurso público e passou a ser professor na escola.

A quadra com telhado de alumino já não está tão atrativa. O calor incomoda, e as equipes já não se animam tanto, apenas quando são estimuladas ao serem questionadas pela torcida.

Uma das equipes trouxe para escola uma das moradoras mais antigas da comunidade, com filhos, netos e bisnetos que já estudaram e estudam na escola. Visitaram-na em sua casa e gravaram a entrevista, porém, D. Maria quis participar e veio até a escola. Sua narrativa revela a maneira como a comunidade compreendia o prédio que ali se construía, é percebido que a comunidade não foi informada, nem consultada. As estudantes da equipe apresentam alguns questionamentos sobre o bairro e a Escola.

- Estudante: Qual o sentimento que a senhora tem pelo bairro?

- D. Maria: Aí, eu tenho amor pelo bairro, não tenho sentimento, tenho amor!

- Estudante: Como foi a construção da Escola? Como ficou o bairro, depois da construção?

- D. Maria: Muito valorizado, a gente nem esperava. Muita gente desanimada dizia assim: _ será que é uma delegacia? __Será que vão tomar os terrenos do povo agora? Ai, Zé Maria chegou lá e disse:__ é o CAIC. Ai, começou a melhorar as coisas, o bairro ficou valorizado. Valorizou muito nós, pais, as crianças. Aqui estudou meus filhos, meus netos, meus bisnetos. Eu fui muito feliz.

- Estudante: E como era o bairro antes da Escola?

- D. Maria: Antigamente, isso aqui era só mato, aveloz. Não tinha luz, era só lamparina para gente andar, as casas era tudo de taipa. Coberta de palha e cercada de ramo.

Enquanto D. Maria narrava seus saberes aos estudantes, todos ouviam atentos, como num sentimento de guardar na memória aquele momento tão cheio de significações.

Tarefas cumpridas, pausa para o lanche. 15h, momento de os jurados contabilizarem a pontuação das equipes e definir qual a campeã.

> No pátio previamente organizado, preparado para o encerramento do ano letivo, cortinas brancas com cordões de flores trazem um sentimento de paz, amor e solidariedade a todos. O lanche será bolo com recheio, preparado pela diretora e merendeira para momento. Numa fala que revela despedida, a direção conversa com as/os estudantes enquanto as famílias se aproximam para conhecer o resultado da gincana. A comunidade anseia pelo resultado. Músicas que tocam, desejam paz, saúde, vigor, sucesso, alegria, esperança e amor.
>
> Todos vão para o refeitório, lancham e logo retornam para quadra. É hora do resultado, 15h e 50 min. Em um tom de suspense, sempre começando pela equipe com menor pontuação, a equipe gestora vai anunciando. Enquanto isso, todos com olhos e ouvidos atentos, ansiosos pelo resultado, vibram a cada vez que não são anunciados. Os últimos serão os primeiros...
>
> Depois de muita ansiedade, empolgação e decepções captadas nos semblantes das/dos estudantes, é anunciada a equipe campeã.
>
> Ao som da música champions a equipe vencedora é a do 6ª ano B e 4ª ano B. Gritos, risos, choros, pulos, abraços, uma explosão de sentimentos toma conta de todos, afinal eles superaram o 8º ano, que até então era a equipe "preparada" para vencer (Mergulho com todos os sentidos realizado, 16, 17 e 18 de dezembro de 2019).

Na escrita do Diário de Pesquisa, destacamos sentimentos construídos durante a execução do Projeto de Gincana. Os dias que antecedem as últimas atividades da gincana constituem-se em dias de *conhimentossignificações* (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018) para toda a comunidade escolar, pois todos se envolvem. Famílias apoiam as/os filhas(os) na produção de materiais, na pesquisa sobre a história da Escola e sobre a comunidade. Professores orientam, organizam e destacam junto com as/os estudantes o que é significativo e necessário na ação coletiva.

> Um currículo organizado de forma mais integrada também implica uma visão otimista dos alunos, assumir e tornar visível que são seres inteligentes, curiosos, interessados e apaixonados por aprender tudo que vale a pena (TORRES SANTOMÉ, 2014, p. 53).

Em nossa percepção, os estudantes enquanto praticantes curiosos, interessados, que buscam e pesquisam, apresentam Dona Maria como fonte viva de conhecimentos e de memória da comunidade. A fala de D. Maria, moradora antiga da comunidade, mulher negra, idosa, mãe, avó e bisavó de estudantes da Escola traz um sentimento de amor, respeito e valorização pela instituição, seus *saberes* revelam *conhecimentossignificações* (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018) que se incorporam aos currículos *pensadospraticados* na Escola de Educação Integral em Tempo Integral,

destacando os saberes da comunidade, a seguir: “Aí começou a melhorar as coisas, o bairro ficou valorizado. Valorizou muito a todos nós, pais, as crianças. Aqui estudou meus filhos, meus netos, meus bisnetos. Eu fui muito feliz*”,* além de revelar o sentimento de uma comunidade que percebe e espera na educação pública uma mudança de vida, uma maneira de transformação social que é sentida pela força da escola.

Percebemos, nas *astúcias* dos estudantes, uma vontade de *saber mais*. A atividade é do grupo de alunos, o professor apenas orienta didaticamente o trabalho, mas o protagonismo é dos estudantes. Os *praticantespensantes* da escola estão mais solidários, colaboram, apoiam-se, organizam-se em grupos, vivenciam na prática a integralidade de *saberesfazeres*.

As/os estudantes preparam-se e desenvolvem *táticas* de organização, de estudo, de preparação de materiais, de integração das outras turmas como maneiras de atingir os objetivos coletivos e pessoais. Reconhecemos que o *ordinário* do cotidiano fica mais evidente com a realização da Gincana. O que acontece no cotidiano da Escola no momento-movimento da Gincana Cultural não se enquadra em regras, em lógicas pré-determinadas, ou seja, são acontecimentos próprios, invencionados de forma criativa e autoral pelos *praticantespensantes* desse *espaçotempo*. Vivenciam cada momento com seus *saberesfazeres* próprios que se articulam de forma coletiva e destacam o caráter *multicor das práticas curriculares* (ALVES; OLIVEIRA, 2002), em seus lugares praticados que perpassam diferentes situações e *táticas*, “o que nos permite afirmar a permanência de um certo espaço de exercício de autonomia dos sujeitos sociais” (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 98).

A equipe gestora da Escola organiza, estrategicamente, a Gincana de maneira a torná-la mais que uma prática integradora de *saberesfazeres*, a ideia é de uma prática de integração de gerações, de atitudes solidárias, de respeito e de *artes de fazer*. Definem regras, normas e acordos que determinam a escolha das cores das equipes, mesmo que de forma indireta, já que a escolha é feita pela equipe em forma de sorteio. Mas, com cores já pré-definidas, organizam as tarefas a serem cumpridas, determinando o tempo e definindo os critérios de avaliação, definem *mil maneiras* para envolver todos os *praticantespensantes* da Escola e da comunidade nesse momento-movimento.

Entendemos que a Gincana é constituída de *práticas comuns* que são *pensadaspraticadas* a partir do currículo da escola, das *artes de fazer* dos praticantes implicados nesse *espaçotempo*, e de tudo que fabricam durante esse tempo cotidiano.

> [...] A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de 'consumo': esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas *nas maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 1998, p. 39).

Certeau (1998) destaca as possibilidades de uso dos produtos impostos pelas políticas culturais. Em nosso campo de pesquisa, compreendemos como sendo as políticas, as normas e as orientações que organizam o funcionamento da Escola. Entendemos que a *maneira de empregar* o produto imposto pode ser compreendida como a maneira que a Escola organiza o encerramento do ano letivo e a avaliação final das turmas, como uma atividade integradora que se revela como existente-possível, enquanto currículo *praticadopensado.*

Práticas curriculares *existentes-possíveis* que emergiram a partir do que foi fabricado por alunos e professores. A valorização dessas vivências individuais e comunitárias, por meio de diálogos pedagógicos dentro do espaço escolar, possibilita a ressignificação e a amplificação da rede de *saberesfazeres* dos praticantes sociais. São currículos *praticadospensados* que vão sendo desinvisibilizados.

A Escola de Educação Integral em Tempo Integral configura-se como um dispositivo de mudança social para a comunidade, entendida como um espaço que amplia não apenas o tempo na escola, como também as oportunidades de aprendizagens que são construídas, vividas e sentidas por todos os seus praticantes. Defendemos que nesse *espaçotempo* da escola produzem-se conhecimentos e aprendizagens outras, a partir de currículos criados e tecidos em *rede* para e com seus *praticantes pensantes.*

> O currículo praticado no cotidiano escolar deve se constituir uma aventura de conhecer e como toda aventura envolve muitas táticas operacionais por parte dos praticantes através dos seus saberes, fazeres e poderes é preciso captar nesta prática o que nela é original, criativo, reinventivo, ultrapassando as barreiras do que é prescritivo/ normativo e regulador que se adota na escola de forma vertical (SILVA, 2011, p. 87).

Nesse sentido, os currículos *praticadospensados* (SILVA, 2016) são mais amplos e possíveis de integração entre diferentes saberes, superando a linearidade da prescrição curricular pensada sem a participação direta dos praticantes cotidianos. Trata-se, portanto, de compreender a função social do currículo, respeitando os conhecimentos já existentes, as necessidades de *tempo-espaço* de aprendizagem e a participação que

possibilite a integração dos praticantes a partir da seleção de conteúdos, habilidades e valores. Pensar o currículo de forma integradora implicará na construção de práticas pedagógicas que dialoguem com as diferentes maneiras de produzir conhecimento.

Em síntese, discorremos neste capítulo os percebidos-destacados *sentidosvividos* nos mergulhos cotidianos com *todos os sentidos* na Escola de Educação Integral em Tempo Integral. Implicados enquanto *praticantepensante*, dissertamos sobre a integração de saberes e práticas da Escola de Educação Integral, as possibilidades de criação curricular e o fortalecimento das práticas educativas escolares. Evidenciando as maneiras de *uso* dos *espaçotempo* e *lugares praticados* pelos *praticantespensantes* da Escola, constituídos a partir de suas redes de *saberesfazeres* e suas *artes de fazer* nos diferentes contextos em que vivem, desinvizibilizando práticas curriculares integradoras existentes-possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa desenvolvido a partir do *mergulho com todos os sentidos* (ALVES, 2015) nos cotidianos de uma escola de Educação Integral em Tempo Integral buscou compreender como vem ocorrendo processos de integração de saberes em práticas curriculares, a partir da proposta da Escola de Educação Integral em Tempo Integral no Estado do Rio Grande do Norte. Definimos como pressuposto teórico-metodológico os estudos dos cotidianos, destacando os *espaçostempos* fabricados por seus praticantes de maneira não autorizada, entendido nessa discussão como currículo *praticadopensado*.

A pesquisa teve como ponto de partida a compreensão documental, objetivando conhecer o conjunto de dispositivos *epistemológicos* e *políticos* que articulam saberes e práticas curriculares da proposta da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, definindo *a priori* os documentos a serem compreendidos, categorizando-os em documentos oficiais, técnicos e instrucionais. A compreensão levou-nos a conhecer os documentos escritos oficiais em nível nacional, estadual e municipal, bem como as publicações de autores que discutem a proposta de Educação Integral e suas possibilidades educativas.

A partir da organização, definição, leitura e compreensão dos documentos, optamos como processo metodológico os estudos cotidianos e a abordagem do ciclo de políticas. Apresentamos a percepção e apreensão capturada nos documentos, nas orientações, nos textos e nos referenciais que apresentam de forma introdutória a modalidade educativa, considerando nessa reflexão o campo do currículo e das práticas pedagógicas.

Conhecendo o conjunto de dispositivos *epistemológicos* e *políticos* que vem discutindo e fortalecendo a política de Educação Integral em Tempo Integral, percebemos que os documentos orientadores e regulamentadores do Programa Mais Educação, instituídos pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, influenciam diretamente a organização dos documentos locais e dos currículos escolares elaborados a partir de documentos normativos e orientadores da Secretaria Estadual de Educação.

Entendemos que tais orientações aplicam-se a escolas que não dispõem de espaços adequados para a vivências de atividades diversificadas, o que não reflete o

espaço da escola campo de pesquisa. A organização estrutural da escola propicia inúmeras possibilidades educativas. Destacamos a necessidade de o currículo escolar apoderar-se dos *saberesfazeres* do território para valorização da pluralidade e da criatividade dos praticantes, como orienta os documentos, integrando a comunidade em diferentes práticas que são percebidas, evidenciadas como currículo *praticadopensado*.

Entendendo os documentos e os contextos em que foram produzidos, recorremos à pesquisa resultante de um trabalho realizado na disciplina Pesquisa em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da UERN. A pesquisa permitiu-nos dilatar as possibilidades educativas que são desenvolvidas no cotidiano da escola sobre a Educação Integral e currículo integrado, permitindo-nos um olhar plural para os cotidianos da escola.

Na tentativa de identificar diferentes maneiras de compreender e praticar currículos na relação com a proposta da Educação Integral, valemo-nos dos movimentos teórico-metodológicos das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos. O *sentimento de mundo*, movimento teórico-metodológico *pensadopraticado* por Alves (2015), permitiu-nos um mergulho com todos os sentidos nos *espaçostempos* da escola, possibilitando desinvisibilizar práticas não autorizadas, que foram registradas no *Diário de Pesquisa*.

O *mergulho com todos os sentidos* (ALVES, 2015), como *praticantepensante* do *espaçotempo* do campo de pesquisa, exigiu-nos aprender a olhar além daquilo que nos é imposto sobre o cotidiano escolar, regulado nos documentos orientadores, instrucionais, e políticos nos dado para consumo.

O ver a escola como pesquisador, *praticantepensante* de um *espaçotempo* de Educação Integral, proposta educativa recém implantada, regada por desafios, dúvidas e angústias *sentidasvividas* por seus praticantes, exigiu-nos um despir-se dos nossos pré-conceitos para desenvolver um olhar implicado para perceber o que se passa, e o que nos toca nesse espaço como práticas existentes-possíveis de Educação Integral.

O olhar plural acerca cotidiano da escola, percebendo-destacando mil maneiras de uso dos seus praticantes, revelou-nos possibilidades plurais e criativas de práticas curriculares desenvolvidas pelos professores, professoras, equipe gestora e outros tantos praticantes da Escola de Educação Integral em Tempo Integral.

Percebemos, em nossos mergulhos, *mil maneiras de fazer com*, destacando a pluralidade e a criatividade das professoras e professores em praticar currículo para uma Educação Integral em Tempo Integral. Destacamos que não se trata apenas da ampliação de horas na escola, mas dos espaços e oportunidades educativas que

acontecem de maneira intencional, conduzida pelas professoras e pelos professores, no uso do diferentes *espaçostempos* da escola e da comunidade.

Ainda que tenhamos *sentidovivido nas falas, nos gestos e nas expressões de alguns praticantes,* surgiram inúmeras dificuldades de organização dos *espaçostempos* da escola no planejamento curricular para atender a demanda de Educação Integral em Tempo Integral. Em virtude das regulações, não podemos deixar de destacar a produção de *conhecimentossignificações* que surgem no decorrer desse processo, como: as relações sociais, culturais e democráticas, o respeito, a solidariedade, a emancipação, as emoções, e os conhecimentos outros não autorizados que permeiam o cotidiano da Escola de Educação Integral em Tempo Integral.

Percebemos nos *lugares praticados* pelos estudantes de maneira não-autorizada, como constroem relações de aprendizagem que os permitem encontrar condições para identificar potenciais interesses e negociações que resultam em práticas de sucesso que dão outro sentido à escola, como também se revelam importantes transformações nas relações sociais e nas aprendizagens escolares. Evidenciamos como lugar praticado o sofá marrom, o anfiteatro, o refeitório e outros espaços praticados pelos estudantes.

Nesse sentido, o contexto da Escola de Educação Integral em Tempo Integral campo da pesquisa foi considerado em suas especificidades e particularidades para que pudéssemos desenvolver sentidos relevantes às práticas curriculares de Educação Integral, articulando com a comunidade a produção de novas experiências e conhecimentos, não se aprisionando à lógica disciplinar.

Destacamos o trabalho desenvolvido pelas professoras e pelos professores que atuam em sala de aula e que atuam nas Atividades Pedagógicas Educacionais (APE), que estão como Gestoras Escolares, bem como os demais praticantes da escola, como porteiro, auxiliar de serviços gerais, cozinheira, vigias, que utilizam diferentes táticas para que os estudantes possam ter suas necessidades atendidas. É imprescindível que se tenha uma equipe na escola para organizar o trabalho para o tempo integral. Percebemos, em nossos mergulhos, a criação de vínculos entre os profissionais e os alunos, favorecendo as aprendizagens. Porém, sentimos a angústia para prover as condições para o desenvolvimento de variadas atividades educativas, como relaxamento, higiene, alimentação, devido ao número reduzido de profissionais.

As maneiras diferentes de produzir conhecimento na escola de tempo integral implica em um compromisso com a Educação de forma mais ampla, cuja preocupação

passa pelo o reconhecimento da pluralidade de saberes produzidos à 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.

A articulação entre saberes é um desafio. Nesse sentindo, não nos referimos à integração entre disciplinas da Base Comum com as disciplinas dos Eixos Temáticos, remetemos as *redes* de *saberesfazeres* tecidas no cotidiano dos praticantes. Por caminhos diversos, percebemos na escola a integração de saberes a partir de práticas curriculares existentes-possíveis, tanto nas disciplinas da Parte Diversificada do currículo, como nas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular.

Entendemos a integração, a partir de questões locais, para a mobilização do interesse dos estudantes, para posterior articulação com outros saberes para além daqueles imediatamente relacionados às disciplinas escolares. É evidente o envolvimento dos *praticantespensantes* nas experiências desenvolvidas na escola que valorizam o seu contexto, seus *saberesfazeres* e do território que pertencem. Entre os momento-movimentos percebidos-destacados em que as crianças constroem aprendizagens, enfatizamos as brincadeiras, as conversas, os jogos e o uso do *espaçostempos* praticados.

Portanto, finalizamos a pesquisa sedentos por *saber mais* acerca da implantação da proposta de Educação Integral em Tempo Integral que vem se ampliando enquanto modalidade educativa. Nosso desejo é continuar discutindo a organização curricular para além da lógica de uma matriz curricular previamente definida. Incluir os *saberesfazeres* tecidos nas *redes* cotidianas enquanto currículo real, visível, presente na proposta curricular de Educação Integral da Escola de Tempo Integral que atenda à necessidade real dos praticantes a partir de seu contexto.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Lígia Isídio. **Os saberes nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos:** um estudo para além do livro didático. 2017. 220 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba/ Centro de Educação. João Pessoa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9910 . Acesso em 15 nov. 2018

ALVES, Nilda; ANDRADE, Nivea; CALDAS, Alessandra Nunes. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas 'conversas' acerca deles. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SUSSEKIND, Maria Luiza. (org). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente:** questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). Nilda Alves: **Praticantepensante de cotidianos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (orgs.) **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002

ANTUNES, Angela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã, Educação Integral:** fundamentos e práticas. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. Vol. 6. Coleção Educação Cidadã.

ARAUJO, Monalisa Porto. **A relação de saberes na construção de uma escola popular do campo**. 2011. 211 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba/ Centro de Educação. João Pessoa, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4635. Acesso em 15 nov. 2018

ARAUJO, Vanda Aparecida de. **A construção de uma escola cidadã:** limites e possibilidades: um estudo sobre uma escola pública de São Paulo. 2016. 210 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2016. Disponível em: https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1556/2/Vanda%20Aparecida%20De%20Ara%C3%BAjo.pdf. Acesso em 15 nov. 2018

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa:** o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010.

BARROS, Emília Cristina Ferreira de. **Sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola estadual:** uma investigação sobre o "ficar na escola o dia todo". 2012. 119f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba/ Centro de Educação. João Pessoa, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4635 . Acesso em 15 nov. 2018

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. *In*: MOLL, Jaqueline

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

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 Nº 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.

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 Nº 10.172**, de 09/01/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

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 http://www.cedes.unicamp.br

CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Educação integral e currículo escolar:** análises e proposições baseadas no debate teórico e em experiências em redes públicas de ensino. GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; REIS, Solange Feitosa. (Org Editorial). São Paulo: Cenpec, 2019. 209 p.

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

COELHO, Lígia Martha; CAVALIERE, Ana Maria. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Conselho Pleno.** Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Pleno, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, 109 p. ISBN 978-85-7511-517-6. Disponível em https://doi.org/10.7476/9788575115176.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

FERREIRA, Ismael de Vasconcelos. A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013, 202p., ISBN: 978-85-326-4637-8. IN P*LURA,* **Revista de Estudos de Religião***,* ISSN 2179-0019, vol. 5, nº 1, 2014, p. 171-174

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. Em aberto. Brasília, vol. 22, N. 80, abr. 2009, p. 65-82.
HESS, Remi; WEIGAND, Gabriele. A escrita implicada. *In*: **Caderno da Educação** nº 11. Reflexões e debates. O exercício da escrita e a formação do professor pesquisador. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, abril, 2006.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha. Trad. João Wanderley Geraldi Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística. jan/fev./mar./abr. 2002.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ Marli, E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro, EPU, 2013.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. A revisão de literatura como parte integrante do processo de formulação do problema. *In*: LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento e pesquisa:** uma introdução. São Paulo: Educ., 2009 (pp 20-25).

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

MENDONÇA, Mercês Pietsch Cunha. LOBATO, Iolene Mesquita. FARIA, Cleonice Borges Ribeiro. **Educação integral e os espaços educativos:** um diálogo necessário. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 42-52, maio/ago. 2013. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1374/0 Acesso em 15 out. 2018

MEJÍA, M.R. J. La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22* (62). In: **Dossiê Educação de Jovens e Adultos**: aprendizagem no século 21 e diversidade de sujeitos que aprendem; aprender como prática social. 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n62.2014.

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

MONTEIRO, Solange C. Fernandes. **Aprendendo a ver:** as imagens da/na escola. *In* ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (orgs). Espaços e imagens na escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORAIS, Paula Renata Bassan. **Educação não formal:** um olhar sobre uma experiência em Campina- SP. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2012. Disponível em: https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/471/1/B_Paula%20Renata%20Bassam.pdf. Acesso em 16 nov. 2018

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP *et Alii*; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

PACHECO, Suzana Moreira; TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012

REZENDE, MGP; SOARES, EA; OLIVEIRA, IB. As pesquisas nosdoscom os cotidianos nos campos de alimentação, nutrição e saúde. *In*: PRADO, SD., et al. orgs. Estudos socioculturais em alimentação e saúde: saberes em rede. [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2016. **Sabor metrópole series**, vol. 5, pp. 315-335. ISBN: 978-85-7511-456-8. Diponível em: http://books.scielo.org/id/37nz2/epub/prado-9788575114568.epub. Acesso em 20 mai. 2020

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Nº 10.049,** de 27 de janeiro de 2016a. 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 2016a. Disponível em http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?acao=downloadEstado&estuf=RN

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria Nº 211**, de 16 de fevereiro de 2016b. Dispõe sobre a implantação, organização e funcionamento do Ensino Fundamental em Tempo Integral, oferecido na Rede Pública Estadual.

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, 2016c.

SANTA ROSA, Cláudia Sueli Rodrigues. **Fazer a ponte para a escola de todos(as).** 2008. 335 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciência Social Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14130/1/ClaudiaSRSR.pdf. Acesso em 27 set. 2018

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Curriculum Intercultural, Redes e comunidades globais de aprendizagem colaborativa**. Leitura: Teoria e Prática. Campinas, v. 32, n. 63, p. 51-75, dez. 2014. Disponível em: <www.jurjotorres.com/?page_id=14>. Acesso em: 27 mar. 2020

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Sociologia das ausências e uma Sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: <www.boaventuradesousasantos.pt>. Acesso em: 05 jun. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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.

SILVA, Francisco Canindé da. **O currículo praticado no cotidiano da EJA**: regulações e emancipações na Escola Centro Educacional Dr. Pedro Amorim. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal, 2011.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação Integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. *In:* **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 82 – 107 jan./mar.2016 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/26354/19389 . Acesso em 27 set. 2018