



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

BRENA STEPHANIA DA SILVA BORGES

**EXPERIÊNCIAS CURRICULARES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM
TEMPO INTEGRAL: RUPTURAS, CRIAÇÕES E SONHOS EMANCIPATÓRIOS**

MOSSORÓ/RN

2026

BRENA STEPHANIA DA SILVA BORGES

**EXPERIÊNCIAS CURRICULARES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM
TEMPO INTEGRAL: RUPTURAS, CRIAÇÕES E SONHOS EMANCIPATÓRIOS**

MOSSORÓ/RN

2026

BRENA STEPHANIA DA SILVA BORGES

**EXPERIÊNCIAS CURRICULARES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM
TEMPO INTEGRAL: RUPTURAS, CRIAÇÕES E SONHOS EMANCIPATÓRIOS.**

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

ORIENTADOR: Prof.º Dr.º Francisco Canindé da Silva.

MOSSORÓ/RN

2026

BRENA STEPHANIA DA SILVA BORGES

**EXPERIÊNCIAS CURRICULARES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM
TEMPO INTEGRAL: RUPTURAS, CRIAÇÕES E SONHOS EMANCIPATÓRIOS.**

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

ORIENTADOR: Prof.º Dr.º Francisco Canindé da Silva.

Aprovado em: ____/____/2026.

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro – UFSCAR
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. Sara Raphaela Machado de Amorim– UERN/FE/POSEDUC
(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Gilcilene Lélia Sousa do Nascimento – UFERSA
(Examinadora - Suplente 1)

Prof. Dr. Aldeci Fernandes da Cunha – UERN/Posensino
(Examinador - Suplente 2)

Catálogo da Publicação na Fonte

Universidade do Estado do Rio Grande do NorteCatálogo de Publicação na Fonte. UERN - Biblioteca Central

Borges, Brena Stephania da Silva.

Experiências curriculares na escola de educação integral em tempo integral: rupturas, criações e sonhos emancipatórios /

Brena Stephania da Silva Borges. - Mossoró, 2026.

129f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva.

1. Educação em tempo integral. 2. Currículos praticados. 3.

Dedico a minha família, amigos, professoras e professores que contribuem cotidianamente para uma educação pública capaz de transformar vidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a força divina que em minha crença denomino como Deus, mas compreendendo e respeitando todos os diversos modos de significá-la presentes nas diferentes crenças. A Ele, gratidão pela saúde, proteção e disposição diária.

Minha eterna gratidão ao meu orientador Professor Drº Francisco Canindé da Silva, a quem carinhosamente chamo de farol, porque tem iluminado o meu caminhar. Foi o encontro mais valioso que o mestrado me presenteou. Obrigada por ser um amigo, parceiro e pelo impacto positivo da sua existência não só na minha vida, mas nas de muitas outras!

Gratidão as minhas famílias materna, paterna e de criação. Cada uma, com as suas possibilidades, contribuíram até esse momento. Ressalto de modo especial e afetuoso todo esforço, cuidado, amor e entrega (por vezes exagerada) da minha mãe, que me educou muito mais pelo exemplo e que não mediu forças para me possibilitar o melhor dentro do seu alcance. Obrigada, mainha!

Agradeço a minha companheira Angélica por todo apoio, compreensão e colaboração desde as etapas da seleção, torcendo e acreditando que daria certo. E deu!

Aos meus ex-professores que contribuíram para que eu pudesse ter uma trajetória de sucesso, sem vocês, não seria possível! Aqui, agradeço ao meu irmão Cleber Luiz que foi/é inspiração para mim, que não foi meu professor na escolarização, mas sempre foi um professor excepcional na minha vida! A todos(as), minha eterna gratidão!

Agradeço aos meus amigos que torceram por essa conquista, especialmente ao meu amigo Luan Santiago que insistentemente, anualmente, me “aperriava” para fazer a seleção e chorou mais do que eu com a minha aprovação. Obrigada pela torcida! Nossos planos idealizados na calçada, no fim de tarde, tomando martini, ainda na graduação, deram certo!

Agradeço as políticas educacionais e de justiça social implementadas pelos governos do PT, que possibilitaram muitas pessoas, assim como eu, advindas das classes populares a sonhar com um futuro melhor e a realizá-lo!

A UERN e ao POSEDUC, toda minha gratidão e admiração! Aos meus colegas de turma que tornaram o primeiro ano mais leve e tranquilo pelo espírito colaborativo. As

minhas amigas “txiagas”, Ana Paula e Regineide, meu agradecimento cheio de afeto, vocês foram fundamentais nesse processo, dividimos alegrias e angústias, sem soltarmos as mãos. Obrigada!

Agradeço a todos da E. E. Duque de Caxias pelo apoio incondicional. Não poderia ter escolhido melhor o campo para essa pesquisa. Obrigada Janaína, Andreia, Igor e Ely, amigos para além da profissão. Obrigada Aldair, Fernanda e Klecius, pela confiança e colaboração, vocês foram fundamentais para o desenvolvimento desse trabalho.

Agradeço imensamente à Professora Dra. Sara Raphaela Amorim e à Professora Dra. Rosa Aparecida Pinheiro pela disponibilidade e por somarem à Banca de Qualificação e de Defesa da Dissertação com valiosas contribuições.



Escola Estadual Duque de Caxias - Macau/RN - Há 103 anos formando vidas.

“As instituições escolares constituem espaços privilegiados na construção do saber sistematizado. No seu interior, desenvolvem-se relações sociais que, cotidianamente, dão conta das várias atividades do ensino e da aprendizagem. A história de uma instituição é considerada um somatório de vida, de memória, de histórias e de olhares individuais ou grupais de todos que a compõem” (Maia, 2025, p. 25-26).

RESUMO

A Educação Integral em Tempo Integral (EITI) consolida-se no cenário educacional brasileiro como uma política pública que tensiona concepções tradicionais de escola, currículo e formação humana, ao propor a ampliação dos tempos, espaços e experiências educativas. Inserida nesse debate, esta dissertação analisa os currículos *pensadospraticados* no cotidiano da Escola Estadual Duque de Caxias, localizada no município de Macau/RN, que oferta de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em tempo integral. Parte-se do entendimento de que as políticas educacionais, ao chegarem à escola, não se materializam de forma linear, sendo reinterpretadas, negociadas e recriadas pelos sujeitos no contexto da prática (Mainardes, 2006; Bowe, Ball e Gold, 1992). O objetivo central da pesquisa consiste em compreender como os currículos são *pensadospraticados* na Escola Estadual Duque de Caxias a partir do processo de implantação da Educação Integral em Tempo Integral. Para tanto, analisa-se as intencionalidades político-pedagógicas presentes nos documentos reguladores da EITI, identifica-se as relações de interdependência entre essas regulações e as práticas curriculares vividas no cotidiano escolar e compreende-se as rupturas, criações e emergências produzidas pelos sujeitos escolares diante da política. A investigação adota a abordagem qualitativa, fundamentada nos Estudos do Cotidiano, que compreendem a escola como espaço de produção de sentidos, táticas e invenções (Certeau, 1994). Os procedimentos metodológicos incluem análise documental, o registro dos mergulhos com todos os sentidos no cotidiano da escola e entrevistas compreensivas com professores. O referencial teórico articula os currículos *pensadospraticados* (Oliveira, 2012), o currículo integrado (Santomé, 1998), as sociologias das ausências e das emergências (Santos, 2002) e os estudos críticos sobre políticas educacionais. Os resultados evidenciam que a implantação da EITI é atravessada por desafios estruturais, organizacionais e formativos, como a ausência inicial de formação continuada e as limitações da infraestrutura escolar. Em contrapartida, emergem experiências curriculares inventivas, especialmente nos ateliês didáticos - que compõem a base diversificada do currículo - que fortalecem o protagonismo estudantil, a integração de saberes e a ressignificação do currículo. Conclui-se que os currículos *pensadospraticados* não se reduzem às prescrições oficiais, mas se constroem no cotidiano escolar, reafirmando a Educação Integral em Tempo Integral como projeto político-pedagógico em permanente construção.

Palavras-chave: Educação em tempo integral; Currículos praticados; Cotidianos escolares.

ABSTRACT

Full-Time Integral Education (FTIE) has consolidated itself in the Brazilian educational context as a public policy that challenges traditional conceptions of school, curriculum, and human formation by proposing the expansion of educational times, spaces, and experiences. Within this debate, this dissertation analyzes the thoughtpracticed curricula in the daily life of Escola Estadual Duque de Caxias, located in the municipality of Macau, Rio Grande do Norte, which offers full-time education from the 6th to the 9th grades of lower secondary education. The study is based on the understanding that educational policies, when they reach the school, do not materialize in a linear manner, but are reinterpreted, negotiated, and recreated by subjects within the context of practice (Mainardes, 2006; Bowe, Ball & Gold, 1992). The central objective of the research is to understand how curricula are thoughtpracticed at Escola Estadual Duque de Caxias throughout the process of implementing Full-Time Integral Education. To this end, the study analyzes the political-pedagogical intentions present in the regulatory documents of FTIE, identifies relations of interdependence between these regulations and the curricular practices experienced in everyday school life, and examines the ruptures, creations, and emergences produced by school subjects in response to the policy. The investigation adopts a qualitative approach grounded in Everyday Life Studies, which conceive the school as a space for the production of meanings, tactics, and inventions (Certeau, 1994). The methodological procedures include documentary analysis, records of immersions with all the senses in the school's daily life, and comprehensive interviews with teachers. The theoretical framework articulates thoughtpracticed curricula (Oliveira, 2012), the integrated curriculum (Santomé, 1998), the sociologies of absences and emergences (Santos, 2002), and critical studies on educational policies. The results show that the implementation of FTIE is marked by structural, organizational, and formative challenges, such as the initial absence of continuing teacher education and limitations in school infrastructure. Conversely, inventive curricular experiences emerge, especially in the didactic workshops—which constitute the diversified curricular base—strengthening student protagonism, the integration of knowledge, and the resignification of the curriculum. It is concluded that thoughtpracticed curricula are not limited to official prescriptions, but are constructed in everyday school life, reaffirming Full-Time Integral Education as a political-pedagogical project in permanent construction.

Keywords: Full-time education; Thoughtpracticed curricula; School everyday life.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	19
1.1 minha sertania: caminhos que entrelaçam o objeto de pesquisa.....	19
1.2 Abordagem de pesquisa: qualitativa e dos Estudos cotidianos.....	24
1.3 Relações de interdependência entre análise documental, sentimento do mundo e entrevista compreensiva.....	25
1.4 Sujeitos <i>pensantespraticantes</i> da pesquisa.....	27
2 CURRÍCULOS <i>PENSADOSPRATICADOS</i> E EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL	28
2.1 A implantação da educação integral em tempo integral no estado brasileiro: regulações, desafios e avanços ao campo do currículo	28
2.2 A ampliação significativa do tempo na Educação Integral.....	32
2.3 Educação Integral em Tempo Integral: um Estado da Questão.....	33
2.4 Das emergências do cotidiano aos currículos <i>pensadospraticados</i> : caminhos da pesquisa.....	40
2.5 Currículos em disputa: regulações e ausências.....	50
3 MERGULHO NAS EXPERIÊNCIAS CURRICULARES DA ESCOLA DE EITI: RUPTURAS, CRIAÇÕES E SONHOS EMANCIPATÓRIOS	56
3.1 Currículos da/na escola de EITI: das rupturas às criações.....	56
3.1.1 A implantação da EITI e suas implicações curriculares	58
3.1.2 Mil maneiras de <i>pensarpraticar</i> o currículo da EITI.....	63
3.1.3 As criações dos estudantes que significam tempos e espaços no cotidiano da EITI.....	77
3.2 Os sentidos curriculares atribuídos pelos <i>pensantespraticantes</i> da EITI.....	80
3.2.1 O ser professor na EITI.....	81

3.2.2 <i>Aprendendo fazendo</i> : entre (in)compreensões e experiências curriculares.....	85
3.2.3 Sonhos emancipatórios e perspectivas futuras na EITI.....	89
CONCLUSÃO.....	95
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICE A – Roteiro guia da Entrevista Compreensiva.....	104
APÊNDICE B – Ficha de Análise I.....	105
APÊNDICE C – Ficha de Análise II.....	112
APÊNDICE D – Ficha de Análise III.....	122

INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, o conceito de educação integral em tempo integral (EITI) ganhou relevância no debate educacional brasileiro, alicerçado na necessidade de superar modelos escolares fragmentados e insuficientes para atender às demandas contemporâneas de formação humana.

A fragmentação do currículo por meio de disciplinas isoladas, que não consideram as dinâmicas reais dos variados modos de viver, tornam-se insuficientes diante de desafios como a desigualdade social e consequentemente educacional que se agravou com a instabilidade política a partir do golpe de 2016 da presidente Dilma, do enfraquecimento das políticas de combate às desigualdades sociais implementadas no governo Temer e acentuadas no governo Bolsonaro.

Somando-se a esse contexto, a pandemia por covid-19 que implicou quase dois anos de distanciamento presencial das escolas. Com o retorno às aulas presenciais, a emergência da recomposição das aprendizagens que o tempo parcial não é capaz de efetivar. Então, a proposta da EITI ganha protagonismo como caminho compensatório, com a ampliação do tempo escolar, para atender as demandas do Brasil pós-pandemia, como uma das políticas de enfrentamento as desigualdades social e educacional, através do programa Escola em Tempo Integral, criado já no primeiro ano do governo Lula III, destinado a apoiar financeiramente estados e municípios na oferta de matrículas de tempo integral.

No entanto, a EITI não pode ser reduzida a ampliação do tempo na escola, trata-se de uma transformação estrutural e curricular que busca integrar várias dimensões do desenvolvimento – intelectual, social, cultural e emocional –, em diálogo com as especificidades dos territórios, incluindo seus saberes diversos.

É necessário chamar atenção que a implantação dessa proposta apresenta desafios que se refletem no cotidiano das escolas, especialmente no que se refere à articulação entre currículos regulamentados e currículos praticados. Essas dinâmicas suscitam questões complexas sobre o papel dos sujeitos – professores, alunos e gestores na reinvenção das práticas pedagógicas e na construção de novos sentidos para a educação. É nesse cenário que se insere esta pesquisa, com ênfase no estudo das experiências curriculares na Escola Estadual Duque de Caxias, em Macau/RN, a primeira unidade da 6ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (Direc) a implantar a EITI no Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano).

Com base em uma trajetória marcada pela experiência direta no campo educacional e pela convivência com as transformações trazidas pela EITI, esta dissertação investiga como os currículos vêm sendo *pensadospraticados* nessa escola. Ao fazê-lo, busca-se compreender as rupturas e criações que emergem no cotidiano escolar, analisando as tensões entre as diretrizes normativas e as práticas criadas pelos sujeitos *pensantespraticantes*.

A questão central que orienta esta investigação é: como os currículos são *pensadospraticados* na Escola Estadual Duque de Caxias, a partir dos processos de implantação da Educação Integral em Tempo Integral? Objetiva-se especificamente a) analisar as intencionalidades político-pedagógicas existentes nos documentos que orientam o currículo da EITI na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte; b) Identificar relações de interdependência entre os documentos e os currículos *pensadospraticados* na Escola Estadual Duque de Caxias.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos dos cotidianos (Certeau, 1994; Alves, 2008) e na perspectiva dos currículos *pensadospraticados* (Oliveira, 2008). A análise documental, aliada ao uso de princípios da entrevista compreensiva (Kaufmann, 2013) e ao mergulho com todos os sentidos (Alves, 2008) no campo de pesquisa, busca captar as nuances das práticas cotidianas e as interpretações da experiência educativa. Essa relação permite uma investigação dialética, que possibilita confluências entre textos normativos, criações locais cotidianas e emergências emancipatórias no contexto estudado.

O diálogo com a epistemologia do Sul, de Boaventura de Sousa Santos (2002), contribui para ampliar o olhar sobre o currículo como espaço de produção de ausências e emergências. As sociologias das ausências permitem identificar aquilo que, embora exista na escola, é invisibilizado pelas lógicas hegemônicas da ciência moderna: saberes comunitários, práticas culturais, conhecimentos produzidos pelos estudantes e professores, experiências não disciplinares etc. Já a sociologia das emergências reconhece as alternativas que surgem desses espaços desvalorizados, apontando para possibilidades emancipatórias que desafiam o currículo prescrito.

Nesse mesmo movimento, a concepção de currículo integrado de Santomé (1998) reforça a urgência de articular saberes, superar fragmentações e construir um projeto educativo que considere a cultura, os contextos e as experiências concretas dos estudantes. Santomé, ao dialogar com perspectivas críticas e democráticas,

converge com Oliveira (2008, 2012) ao reconhecer que o currículo é tecido no entremeio das práticas, nas interações entre sujeitos e nas invenções que emergem das experiências cotidianas.

Assim, compreender os currículos da EITI implica compreender redes de significados, disputas políticas, traduções, resistências e criações que se tecem no cotidiano da Escola Estadual Duque de Caxias. A pesquisa revela que essa tessitura é marcada por tensões, mas também por potências. Falas como *“foi aprendendofazendo”*, *“precisamos sair da caixinha”*, *“cada dia a gente inventa um jeito novo”*, pronunciadas pelos professores, evidenciam processos de autoformação e reinvenção docente que transcendem as prescrições oficiais.

A Escola Estadual Duque de Caxias apresenta-se como um espaço fértil para análise e interpretação dos dados da pesquisa, pois concentra desafios típicos da implantação da EITI em regiões historicamente marcadas por desigualdades socioeconômicas e limitações estruturais. Entre os aspectos mais sensíveis estão as adequações curriculares, a formação docente, as relações com a comunidade e os impactos na cultura escolar. Nesse cenário, a pesquisa privilegia as vozes dos sujeitos envolvidos – professores, gestores e alunos –, acompanhando-os como protagonistas da construção do currículo.

As experiências vividas no campo da pesquisa, especialmente durante os mergulhos com todos os sentidos (Alves, 2008) revelam a potência criadora do cotidiano. A base diversificada - em particular os ateliês de Assembleia de Classe, Linguagens Artísticas Integradas, Iniciação Científica e Educação Desportiva e Saúde — mostra-se como o núcleo mais inventivo do currículo, onde emergem sociabilidades, debates democráticos, projetos interdisciplinares e experiências sensíveis. Nessas práticas, observam-se indícios concretos do trabalho de tradução (Santos, 2002), que transforma ausências em emergências e produz sentidos coletivos para a educação integral em tempo integral.

Ao mesmo tempo, surgem tensões importantes: a percepção de que os ateliês precisam se assemelhar à base comum; a dificuldade em compreender as Diretrizes Curriculares da EITI (2024); a falta de articulação entre documentos reguladores e Projeto Político-Pedagógico da escola; e as limitações da estrutura física, que não comporta plenamente as necessidades de descanso, movimento e práticas desportivas dos estudantes. Esses desafios, profundamente evidenciados no campo,

reforçam o argumento de Arroyo (2013) de que o currículo é território político em disputa, no qual modos de viver e formar sujeitos se confrontam diariamente.

Nesse contexto, a pesquisa busca contribuir para uma reflexão crítica sobre a EITI e para o fortalecimento de práticas pedagógicas que promovam uma educação qualitativa, inclusiva e emancipatória. A partir do diálogo entre teoria e prática, espera-se revelar as potencialidades transformadoras da educação integral, sem ignorar os desafios e as limitações que emergem de sua implantação.

Em última instância, o estudo também pode inspirar/ressignificar políticas educacionais e práticas escolares que sejam mais sensíveis às realidades locais, valorizando a pluralidade de saberes e experiências presentes no cotidiano da escola. O trabalho, portanto, não se limita a uma análise técnica ou normativa das políticas curriculares. Trata-se de um esforço para compreender a educação como espaço de luta, criação e sonho, onde as práticas cotidianas têm o poder de transgredir as prescrições e reinventar o possível. Assim, após situar o problema de pesquisa, o percurso investigativo e as principais bases teóricas que sustentam esta dissertação, o texto organiza-se em três seções centrais, além das considerações finais.

A primeira seção traz o *Percurso Teórico-Metodológico da Pesquisa* que aprofunda o caminho constitutivo do objeto, evidenciando as implicações da pesquisadora com o território e os fundamentos que orientam a abordagem qualitativa apoiada nos Estudos do Cotidiano. Ademais, apresentam-se os movimentos que conectam vida, formação e investigação; explicitam-se as escolhas epistemológicas; descrevem-se os modos de produção dos dados; e caracterizam-se os sujeitos *pensantespraticantes* que participam da pesquisa, revelando a complexidade das relações que alimentam o processo investigativo.

A segunda seção intitulada como: *Currículos pensadospraticados e Educação Integral em Tempo Integral* desenvolve o aporte teórico que dialoga com os achados do campo. Nele, discutem-se as regulações que orientam o currículo da EITI, os desafios e avanços da política no cenário brasileiro e potiguar, e os aportes que sustentam a compreensão de currículo como prática viva, situada e relacional. Ainda articula autores da epistemologia do Sul, dos currículos integrados, dos Estudos do Cotidiano e das teorias sobre políticas educacionais, ampliando as discussões sobre sociologias das ausências e das emergências, disputas curriculares e potencialidades formativas da base diversificada. Trata-se do fundamento teórico que ilumina as análises da seção subsequente.

Na terceira e última seção – *Mergulho nas experiências curriculares da escola de EITI: rupturas, criações e sonhos emancipatórios* apresenta e analisa os resultados da pesquisa, produzidos no cotidiano da Escola Estadual Duque de Caxias. Discute-se as experiências curriculares que emergem da implantação da EITI, destacando tensões, reinvenções, táticas docentes, protagonismo estudantil, processos de autoformação e criações que acontecem especialmente nos ateliês didáticos da base diversificada. A análise articula o vivido e o pensado, evidenciando como professores e estudantes produzem sentidos para a política e constroem práticas emancipatórias no entrelaçamento entre regulações e invenções cotidianas. Nesta, constitui-se o núcleo interpretativo da dissertação, pois revela como o currículo acontece na vida ordinária da escola.

Por fim, apresentam-se as *Conclusões*, que retomam a pergunta de pesquisa e sintetizam as contribuições teóricas e práticas do estudo para o campo da educação integral em tempo integral e do currículo. As considerações destacam as emergências identificadas no cotidiano da escola, discutem limites e possibilidades da implantação da EITI e apontam caminhos para pesquisas futuras para o fortalecimento de práticas democráticas, integradas e emancipatórias na formação dos estudantes. Longe de encerrar o debate, esse momento final reafirma o caráter aberto, inacabado e criador do currículo vivido nas escolas de educação integral em tempo integral.

1. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

"É necessário se espantar, se indignar e se contagiar, só assim é possível mudar a realidade"(Silveira *apud* Mello, 2014, p. 7).

Nesta seção, apresenta-se o percurso teórico-metodológico adotado nesta pesquisa, cujo objetivo é compreender os currículos *pensadospraticados* em uma escola da rede pública estadual de Macau/RN, a partir de processos de implantação da Educação Integral em Tempo Integral. Apresentam-se as motivações e implicações com o objeto de estudo e a abordagem epistemológica nas quais fundamenta-se a pesquisa. Na sequência, detalha-se os procedimentos metodológicos e como operacionalizá-los no contexto das pesquisas com os cotidianos, e por fim apresentam-se os sujeitos da pesquisa com os quais serão estabelecidos diálogos e redes de conversações.

1.1 Minha sertania: caminhos que entrelaçam o objeto de pesquisa

Para iniciar esta subseção, faço uso da primeira pessoa do singular e apresento minhas vivências, motivações e implicações que se entrelaçam ao objeto de estudo da pesquisa, de modo muito particular.

O desejo por pesquisar currículos *pensadospraticados* no contexto da Educação Integral em Tempo Integral, antecede minha vida profissional e esteve latente desde a infância, quando comecei a compreender que a construção de um mundo melhor para todos, especificamente para os grupos populares, seria possível por meio da educação (principalmente a educação escolar).

Cursar uma faculdade significava mudar a minha vida, ter um futuro melhor em que pudesse retribuir todo esforço e dedicação diária que minha mãe, como mãe solo, entregou para que eu chegasse até o ensino superior, algo que até então ninguém de sua família ao menos sonhou alcançar. Vivenciar com a minha mãe um contexto onde não tínhamos casa própria, não tínhamos renda fixa - pois ela fazia faxina para garantir as despesas da semana, meu pai desempregado e sem poder garantir a pensão, muitas vezes não tínhamos manteiga para o pão, então a escola foi para mim, a referência do lugar que eu deveria estar, e mudar esse contexto foi a maior motivação para que estudasse.

A conclusão da minha licenciatura significou um divisor de águas em minha trajetória de vida e profissional, pois nesse mesmo ano deu-se início a minha prática profissional na educação, por meio de contratos temporários, seja na função docente, na gestão ou suporte pedagógico escolar. Nesse ano também, o Brasil já avançava nas políticas educacionais implantadas pelos governos PT, sim! Faço esse destaque porque graças a essas políticas e a esses governos, gerações posteriores a da minha mãe, podiam ingressar numa faculdade. Foi nesse período, já atuando na profissão que realizei o sonho da nossa casa própria, através do programa habitacional - Minha casa, minha vida - também criado pelo governo petista. Sim! Tudo é política! A dignidade humana passa por ela.

Mais tarde, ainda enquanto estudante do Ensino Superior, depois na condição de profissional docente fui percebendo lacunas existentes nas propostas e práticas educativas cotidianas das escolas. Nos primeiros anos da atividade profissional, ainda com pouca sistematização reflexiva, compreendi o quanto era urgente uma educação que considerasse a multiplicidade de saberes, sujeitos e suas respectivas realidades, até então pouco favorável ao desenvolvimento de aprendizagens significativas aos seus usuários, que igualmente a mim advinham de grupos populares marginalizados social e culturalmente.

Minha sertania¹, expressão que revela minhas implicações com o objeto de pesquisa, inspirada no livro “O Ser-tão de si mesmo na pesquisa educacional”, imprimindo o desejo de escrever sobre a interrelação entre a construção do objeto de pesquisa e a necessidade intrínseca de contar a história que a motivou (Barbosa Junior; Pinheiro, 2023) começa a tomar formato concreto no ano de 2012, quando concluo o curso de Licenciatura em Letras-Inglês pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern), no Campus Avançado de Assú/RN. Ressalto a importância que a UERN fez em meu caminhar, foi através dessa instituição que o meu projeto para a vida pode ser iniciado, não teria chegado até aqui sem esse encontro.

O início da minha trajetória profissional revelou carência de profissionais em muitas regiões do estado do Rio Grande do Norte. Também é um alerta para a ausência de concursos para professores, afetando pejorativamente a valorização e a carreira do magistério, e por conseguinte, a qualidade da aprendizagem prevista e garantida em Lei (CF 1988 e Lei Nº 9.394/1996). Ainda assim, em 2016, a rede

¹ sertania – inspirado na obra “O Ser-tão de si mesmo na pesquisa educacional”, organizado por Walter Pinheiro Barbosa Junior e Rossana Brito Pinheiro. 1. ed. Natal: SEDIS-UFRN, 2023.

estadual iniciou o processo de implantação da EITI no ensino médio profissional, sem dispositivos políticos que a sustentassem. E com o cenário político a nível nacional já mencionado, não houve expansão. “Em Macau/RN, depois de algumas tentativas de consolidar uma proposta educacional, em 1923, seguindo a linha de inovação dos pensadores da República, inaugura-se o Grupo Escolar Duque de Caxias”, é com esse trecho do autor Sebastião Alves Maia (2025, p. 22) – um amigo e também professor na referida escola – que apresento a minha implicação com o campo da pesquisa.

No ano de 2019 ingressei, por meio de concurso público, no quadro de servidores da Secretaria de Estado, da Educação, do Esporte e do Lazer do estado do Rio Grande do Norte (SEEC-RN), e fui encaminhada à Escola Estadual Duque de Caxias, escola centenária (1923-2023). Na ocasião, era ofertado o Ensino Fundamental – 1º ao 9º anos, com estrutura física adequada, acolhedora e com algumas necessidades de ampliação, reformas e reparos.

No que se refere ao grupo de profissionais, a escola caracteriza-se pela acolhida, humanização e abertura a diferentes processos de inovação. Os estudantes, de maioria advinda das classes populares, eram filhos de pais e até avós que estudaram nessa escola, um motivo forte para a busca por matrículas. Os alunos matriculados costumavam concluir todo o ensino fundamental e apresentavam sentimentos saudosistas ao saírem, o que nos faz compreender que a nossa escola sabe acolher.

Em junho de 2022, assumi a coordenação pedagógica da escola, em novembro do mesmo ano, fomos surpreendidos com a informação que a escola se tornaria de tempo integral, atendendo alunos de 6º ano 9º ano do Ensino Fundamental. Uma das motivações para essa mudança foi o contexto político de ampliação da oferta de matrículas em tempo integral na rede estadual para alcançar a meta 2 do PNE. Esse cenário, até então, novo para a equipe escolar, trouxe desafios que geraram tensões na comunidade escolar, entre eles, a ausência do currículo prescrito da rede estadual que orientasse sua implantação.

O cenário atual motivou mudanças nas discussões políticas, na criação de uma cultura de educação escolar em tempo integral, no estado do Rio Grande do Norte, pois havia as insuficiências político-pedagógicas, administrativas e estruturais que emergiram com essa nova realidade. É sabido que a maioria das escolas que aderiram, ou tiveram essa proposta de educação integral em tempo integral

implantada no mesmo período, não dispunham de uma estrutura coerente para a oferta dessa modalidade.

Mesmo desafiada por todas essas questões que envolvem mudanças, nesta escola construí laços com profissionais, alunos e famílias que perduram até o momento. Dizem que os laços embelezam os presentes (embrulhos, caixa, pacote), não é mesmo? É assim que compreendo minha implicação profissional com essa escola – um “presente” com o qual aprendo a docência e a profissão de educadora. Diante da realidade que a escola passou a vivenciar, a partir da implantação da EITI, muitas inquietações surgiram, pois esta foi a primeira escola na 6ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (Direc) a implantar essa modalidade na etapa de ensino fundamental, de 6º ao 9º ano.

Um processo de implantação abrupto, que nos fez vivenciar o dilema de não mais poder receber alunos para os anos iniciais por falta de espaço físico, mesmo aqueles que já estavam nos anos finais na escola, muitos, precisaram buscar outra escola, pois o espaço só comportaria, no máximo, 175 alunos. Assim, os que não quiseram vivenciar o turno integral, bem como aqueles que estavam em distorção idade/série foram orientados a procurar outra escola, essa medida causou desconforto a toda comunidade educativa.

Ainda assim, a proposta iniciou-se com muitas dúvidas, que também perpassavam notoriamente as equipes da 6ª Direc e da SEEC, pois quando solicitava-se encaminhamentos, as equipes orientadoras não conseguiam corresponder às demandas. É importante ressaltar que se vivenciava uma mudança de gestão da SEEC, bem como da matriz curricular da EITI, que sofreu três alterações² entre dezembro de 2022 e janeiro de 2023.

O contexto de implantação, enquanto coordenadora pedagógica da escola, fora acompanhado de perto, por dentro e desde dentro. O que experienciei cotidianamente ao longo do ano de 2023, desde a leitura e compreensão dos textos reguladores da educação integral em tempo integral, vale salientar que o estado do Rio Grande do

² 1ª - A “Parte Diversificada” apresentava os “Eixos Temáticos: Leitura/Letramento e Produção de Texto; Educação Cultural e Artística; Educação Cultural e Artística; Educação Desportiva e Saúde; Letramento Matemático; Educação, Cidadania e Sustentabilidade”.

²ª - A “Parte Diversificada” apresentava os “Ateliês: Projeto de Vida e Cidadania; Iniciação Científica; Linguagens Artísticas Integradas; Educação Desportiva e Saúde.

³ª - A “Parte Diversificada” apresentava os “Ateliês: Estudo Orientado; Assembleia de Classe; Iniciação Científica; Linguagens Artísticas Integradas; Educação Desportiva e Saúde.

Norte ainda não dispunha de Lei ou Diretrizes Curriculares específicas para essa modalidade até a implantação da proposta, especificamente dos currículos, essas questões me impulsionaram o desejo por *saber mais* (Freire, 2002), ou seja, de como na prática essas políticas e orientações curriculares eram vivenciadas, reinventadas e enfrentadas por professores, gestão e estudantes.

O desejo foi se orquestrando interiormente e motivou-me a submissão ao processo seletivo para alunos regulares do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (Poseduc) da UERN. Foi também o momento que me senti melhor preparada para prosseguir no curso do meu projeto de vida, reencontrar a UERN para finalmente, depois de 11 anos, cursar o mestrado em Educação. Concorri à Linha de Pesquisa Formação Humana, Docência e Currículo - pois o meu objeto de pesquisa incorpora os eixos estruturantes da referida linha, com o objetivo de realizar uma pesquisa que corrobore com a Educação Integral em Tempo Integral em nossa região, principalmente.

O processo de seleção foi concomitante ao contexto de implantação da EITI, o ano do centenário da escola, um segundo vínculo em outra cidade, mas adiar o caminho que me levaria ao POSEDUC, não era opção. Aprovada, escolhi a escola e os currículos como campo/objeto de pesquisa para continuar aprendendo *mais* acerca de experiências curriculares em seus cotidianos.

Na proposição da pesquisa, intitulada “Experiências Curriculares na Escola de Educação Integral em Tempo Integral: rupturas, criações e sonhos emancipatórios”, sistematizei a seguinte pergunta norteadora: como vêm sendo *pensadospraticados* os currículos na Escola Estadual Duque de Caxias, a partir dos processos de implantação da Educação Integral em Tempo Integral?

O objetivo geral da pesquisa é compreender como estes currículos vêm sendo *pensadospraticados* na escola, a partir dos processos de implantação da Educação Integral em Tempo Integral, especificamente: *i.* analisar as intencionalidades político-pedagógicas existentes nos documentos que orientam o currículo da Educação Integral em Tempo Integral na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte; e *ii.* identificar relações de interdependências entre os documentos orientadores e os currículos *pensadospraticados* na escola campo.

1.2 Abordagem de pesquisa: qualitativa e dos Estudos dos cotidianos

Assume-se a abordagem qualitativa de pesquisa, a partir dos currículos praticados (Oliveira, 2008) nos cotidianos, na escola campo de pesquisa, por entender que os movimentos complexos e dialéticos vivenciados nos cotidianos das escolas serão melhor traduzidos quando compreendidos nas práticas e pelas relações intersubjetivas em que se tecem.

Para ampliar esse processo qualitativo e tornar mais específica a pesquisa, busca-se nos estudos cotidianos (Certeau, 2011; Alves, 2008, 2019) fundamentos teóricos, sob os quais entende-se que a realidade está repleta de invenções, usos próprios, táticas que serão melhor capturadas e traduzidas pelas imersões nos seus *espaçotempos* de vivência.

O diálogo com os referenciais teórico-metodológicos assumidos, organizou-se as análises a partir do seguintes eixos: a) elaboração própria do estado da questão, a partir do mapeamento de pesquisas já realizadas nesse campo; b) diálogos com documentos reguladores das políticas curriculares, a partir dos dispositivos que orientam a EITI na rede estadual do Rio Grande do Norte, articulados ao Ciclo de Políticas (Mainardes; Ball, 2022); c) a sociologia da ausências e das emergências (Santos, 2002) para identificar o que existe nos cotidianos, mas considerado invisível, e o que emerge dessas zonas de contato; d) a de currículos enquanto arena de disputa de saberes-poderes (Arroyo, 2013); e) currículos *pensadospraticados* (Oliveira, 2008, 2012) enquanto maneira própria de usar o que aos praticantes é dado para consumo; f) Educação Integral em Tempo Integral (Moll, 2012) enquanto modalidade interdisciplinar, intersetorial, interseccional e interdependente e; g) práticas pedagógicas docentes (Oliveira, 2008, Silva, 2012) enquanto ato de transgressão criativo.

Para capturar a complexidade dessas práticas, além do Sentimento do mundo, através dos mergulhos com todos os sentidos (Alves, 2008, 2019), somam-se os princípios da Entrevista Compreensiva (Kaufmann, 2013), como técnica que possibilita compreender e interpretar os fenômenos observados a partir do significado atribuído pelos próprios praticantes. Essa abordagem metodológica permite uma análise profunda do processo de implantação da EITI, visto que reconhece e valoriza as subjetividades dos praticantes como primordiais na reflexão e construção de conhecimentos.

As entrevistas acontecerão distintamente com três professores colaboradores, do quadro efetivo da escola, que vivenciaram o processo de implantação da EITI e que estão em jornada integral na escola. As entrevistas serão norteadas a partir do roteiro-guia, com eixos delimitados, capturados durante os mergulhos com todos os sentidos. O roteiro é apenas para sistematizar, não tem o caráter limitador, é flexível ao conteúdo narrativo presente na entrevista. Para melhor compreensão, todas as entrevistas serão gravadas digitalmente e catalogadas em planos evolutivos com as narrativas de destaques e interpretadas nas fichas de análises anexas ao plano.

1.3 Relações de interdependência entre análise documental, sentimento do mundo e entrevista compreensiva

Como procedimentos de pesquisa, elege-se a análise documental (Ludke e André, 2002, 1986; Mainardes, 2006; Bowe, Ball e Gold, 1992) destacando dos documentos selecionados, marcadores epistemológicos e políticos que caracterizam a ação política na prática. Nesse sentido, para compreender como os documentos para implantação da EITI foram elaboradas, foram pensadas questões norteadoras, tais como: quem participou desse processo de elaboração? Em qual governo, gestão educacional aconteceu esse processo? Houve participação popular nas reflexões e tomadas de decisões? O processo de implantação decorre de algum contexto político específico?

O *contexto de texto* (Bowe, Ball e Gold, 1992) apresenta, segundo Mainardes (2006) algumas questões orientadoras de como proceder na análise dos documentos reguladores de uma política educacional. Destaca-se para esse contexto, as seguintes questões: a) Quando se iniciou a construção do texto da política?; b) Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?; c) É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto?; d) Como é a linguagem do texto? É possível identificar o estilo do texto (writerly, readerly, a combinação de ambos os estilos)?; e) Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)?.

Os documentos selecionados para esta análise foram: a Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016, que aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências; a Portaria nº 211/2016-SEEC/GS que dispõe

sobre a implantação, organização e funcionamento do Ensino Fundamental em Tempo Integral, oferecido na Rede Pública Estadual e por fim, a Resolução CEE-RN nº 01/2024, de 11 de outubro de 2024, que define as diretrizes gerais a serem observadas pelas redes de ensino estadual e municipais integrantes do Sistema Estadual de Ensino, para a formulação ou revisão da Política de Educação em Tempo Integral, no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, considerando os procedimentos para adesão e pactuação previstos na Portaria MEC no 1.495, de 2 de agosto de 2023, e Portaria MEC no 2.036, de 23 de novembro de 2023, respeitando a autonomia do município com sistema de ensino instituído.

A partir da leitura atenta e minuciosa do que está posto como regulação, destacou-se indícios que demonstram abissalidades nas orientações dos documentos, o que posteriormente será trabalhado, tanto nos mergulhos com todos os sentidos, como nas entrevistas compreensivas. Os documentos não encerram um fim em si mesmos, nem podem prescrever o que serão as práticas pedagógicas cotidianas. No contexto de efetivação das práticas, as políticas são sempre ressignificadas, recomeçadas, reinventadas ou ampliadas. Portanto, esse é o interesse da pesquisa, compreender esses processos de regulação e de criação na relação com e a partir das práticas curriculares de EITI.

Após a análise dos documentos, serão realizados semanalmente, em dias e horários alternados, os mergulhos com todos os sentidos, nos cotidianos da escola campo da pesquisa, com os registros descritos no diário de campo - mergulhos com todos os sentidos.³ Nesses cotidianos, o sentimento do mundo se caracterizará pelas astúcias, invenções e caças não-autorizadas empreendidas pelos sujeitos e as múltiplas relações e aprendizagens criadas.

Sentir o mundo, como nos ensina Alves (2008, 2019), exige o contato e conexão com os cheiros, sabores, gostos, gestos, olhares, vozes, modos de andar, escrever, ler e se fazer no mundo. É nessa dinâmica complexa, caótica e interdependente que se identificará o que ultrapassa as recomendações dos documentos e ausências do que poderia existir como parte importante para que a educação, de fato, se tornasse integral.

³ O diário de campo dos mergulhos com todos os sentidos, foi elaborado em formato digital, através da ferramenta GoogleDocs, contendo todos os registros capturados nos mergulhos realizados.

Atentos ao que está prescrito nas regulações documentais e o sentimento do mundo capturado com e nos mergulhos com todos os sentidos, serão realizadas simultaneamente as entrevistas compreensivas, através do roteiro-guia e das fichas de análises⁴, cujo objetivo é ouvir os sujeitos envolvidos, na busca por entender mais amplamente as experiências e as perspectivas que têm acerca do processo de implantação da EITI.

1.4 Sujeitos *pensantespraticantes* da pesquisa

Foram selecionados como sujeitos da pesquisa, membros integrantes da Escola Estadual Duque de Caxias, em Macau/RN. A escolha realizada considerou os seguintes fatores de inclusão e de exclusão. Os fatores de inclusão são: pertencer ao quadro de professores desde o período de implantação; ser professor do quadro efetivo da Secretaria de Educação do RN; exercer a função pedagógica na escola há mais de 02 anos.

Como fator de exclusão, foram considerados os seguintes aspectos: não pertencer ao quadro de professores permanentes; exercer a função há menos de 02 anos e ser aluno matriculado no último ano. Os fatores de exclusão foram definidos a partir da ideia de experiência, sendo que para obtê-la é preciso um mínimo de tempo vivenciando a prática e dela poder se expressar com mais conhecimento e segurança.

A pesquisa envolverá a participação de três professores que atuam em jornada integral na escola, que vivenciaram o processo de implantação da EITI e que serão submetidos à entrevista compreensiva, para ampliar os sentidos capturados durante os mergulhos realizados.

A escolha desses sujeitos visa obter uma visão plural sobre como os currículos são construídos, interpretados e vivenciados na escola campo da pesquisa, proporcionando um mapeamento das tantas experiências curriculares, das estratégias e táticas de ensino-aprendizagem criadas e desenvolvidas por esses sujeitos no processo educativo integral em tempo integral.

⁴ Os instrumentos Roteiro-Guia e Fichas de Análises estão constam nos apêndices da pesquisa e fazem parte dos princípios da Entrevista Compreensiva (Kafmann, 2013) utilizados.

2 CURRÍCULOS *PENSADOSPRATICADOS* E EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

"Eu quero desaprender para aprender de novo, raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos" (Alves, 1999, p. 19).

Nesta seção pretende-se discutir os processos de regulação do currículo da Educação Integral em Tempo Integral na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, sob a perspectiva do Ciclo de Políticas, a partir do contexto de texto e contexto da prática (Ball; Bowe, 1992 *apud* Mainardes, 2006) para analisar as intencionalidades político-pedagógicas existentes nesses documentos orientadores, além de ampliar a discussão sobre currículo, tecendo fios que costuram as Sociologias das ausências e Sociologias das emergências (Santos, 2002), o Currículo Integrado (Santomé, 1996,1998), Currículos enquanto arena de disputa de saberes-poderes (Arroyo, 2013) e os Currículos *Pensadospraticados* (Oliveira, 2008, 2012).

2.1 A implantação da Educação Integral em Tempo Integral no estado brasileiro: regulações, desafios e avanços ao campo do currículo

A Educação Integral em Tempo Integral é uma concepção de educação que começou a ser idealizada por Anísio Teixeira (1900-1971) no Brasil, no contexto da Escola Nova, ao defender a escola pública como um direito de todos e dever do Estado. Sua preocupação não foi, evidentemente, com a questão temporal, mas com a postura interdisciplinar que educador e educando assumem mediante um fenômeno complexo de aprendizagem. A Educação integral, nessa perspectiva, implica no diálogo da escola com o mundo e a vida dos indivíduos em suas múltiplas dimensões.

Para Anísio Teixeira (1968, p. 164) a escola deveria oferecer à criança oportunidades completas de vida, superando o aspecto inteiramente instrucional que atendesse a todos, sobretudo, às classes populares.

Porque a escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iam buscar a complementação à educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, mas instituição destinada a educar, no sentido mais alto da palavra, as crianças de todas as classes, desde as de classe média e superior até as muito mais numerosas das classes populares, às vezes não tendo sequer

casas e quase nunca trazendo da família a experiência e os hábitos da instrução que iam receber (Teixeira, 1968, p.164).

É possível compreender a partir de Teixeira (1968) a emergência de um projeto de educação integral em tempo integral, comprometido a reestabelecer o que resultou na redução do tempo escolar, nas décadas de 1920 e 1930, que se deu apenas pela necessidade de formar as classes mais populares, em nível primário e médio, em caráter unicamente prescritivo e instrutivo, que mais aumentou a evasão e reprovação, atestando a ineficiência daquele sistema, desconexo com as reais necessidades dos sujeitos e consequentemente da sociedade.

Conforme o autor, a escola já não pode ser pensada como espaço destinado apenas à complementação da educação familiar das classes médias, mas como instituição responsável pela formação das crianças de todas as classes sociais, especialmente aquelas oriundas das camadas populares, muitas vezes privadas das condições materiais e culturais necessárias à escolarização. Essa defesa evidencia que, para Teixeira, a educação integral constitui um projeto profundamente democrático, orientado à construção de uma sociedade mais justa e participativa. Nesse contexto, a educação integral emerge como contraponto a um sistema escolar desconexo da vida social, exigindo a reorganização curricular, a integração dos saberes e a ampliação das experiências formativas.

Avançando no tempo histórico, as contribuições de Darcy Ribeiro (1922–1997) aprofundam e materializam o projeto de educação integral em um contexto sociopolítico distinto, embora igualmente marcado por desigualdades estruturais. Atuando em um Brasil que já ampliou o acesso à escola, mas não garantiu qualidade nem equidade, Darcy Ribeiro enfrenta um cenário de urbanização acelerada, crescimento das periferias urbanas e persistência da pobreza estrutural. Nesse contexto, a escola pública torna-se espaço tensionado por demandas sociais que extrapolam a dimensão pedagógica, exigindo respostas mais amplas do Estado.

A criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), no estado do Rio de Janeiro, em 1983, constitui um marco na história da Educação Integral em Tempo Integral no Brasil, isso inaugurou a oferta de uma escola popular de dia inteiro, com proposta pedagógica que propunha uma escola democratizadora, “aquela em que os direitos das crianças começam a ser efetivamente respeitados, mediante a oferta de um programa educacional integrado, capaz de realmente mobilizar para aprendizagem o potencial dos alunos” (Ribeiro, 1986, p. 47), e indissociável das

manifestações culturais que envolvem sua comunidade. Para Ribeiro (1986), a qualidade da infraestrutura, os serviços de educação, alimentação e saúde não eram “paternalismo” e sim uma política realista, exercida por quem não deseja ver a educação das classes populares reduzida à mera falácia ou, o que é pior, a educação nenhuma.

A relação histórico-social entre os contextos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro evidencia continuidades e deslocamentos no projeto de educação integral no Brasil. Se, no período de Teixeira, a centralidade recai sobre a democratização do acesso a uma escola plena e integrada, no contexto de Darcy Ribeiro o foco desloca-se para a garantia das condições materiais e simbólicas necessárias à permanência, à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos estudantes. Em ambos os casos, o currículo ocupa lugar central, sendo concebido como espaço de disputa política, de produção de sentidos e de enfrentamento às desigualdades sociais.

Essas matrizes históricas tensionam as políticas contemporâneas de Educação Integral em Tempo Integral a não se reduzirem à ampliação do tempo escolar ou ao cumprimento de normativas administrativas. Ao contrário, exigem que as regulações curriculares dialoguem com as realidades sociais dos territórios, reconheçam os estudantes como sujeitos de direitos e promovam práticas pedagógicas integradas, democráticas e socialmente referenciadas. Assim, compreender a implantação da EITI no estado brasileiro implica reconhecer que seus avanços e desafios estão diretamente vinculados às heranças históricas desses projetos educacionais e à forma como são traduzidos no cotidiano das escolas.

Entretanto, essas iniciativas, embora extremamente relevantes no contexto da educação brasileira não se multiplicaram em outras unidades de federação, encontrando sérios entraves para sua manutenção. Enquanto reconhecimento social regulado em lei, a Educação Integral em Tempo Integral só encontrará respaldo com a Constituição Federal de 1988, especificamente no art. 214 que trata das diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implantação/implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, complementada posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 87, § 5º em que expressa a necessidade de progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral, conforme diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE/ 2001).

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 (Brasil, 2001).

O PNE de 2001, a Lei nº 14.113/2020 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei Federal Nº 13.005, de 25 de julho de 2014, em especial o disposto nas Metas 1 e 6 que tratam da expansão do ensino em tempo integral e fortalece o trabalho já iniciado no PNE (2001-2011), criou o Programa Mais Educação (PME), iniciativa fundamental para o avanço da política de EITI no Brasil. No entanto, não deixa-se de considerar conforme Ball (2001, p. 102) que,

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.

Mesmo com aprovação do PNE (2014-2024), e da ampliação da EITI no Brasil, é importante considerar que a meta 06, assim como as demais metas do PNE, foram impactadas/fragilizadas/interditadas pelo contexto político que o país vivenciou no período de 2016 a 2022, com a aprovação da Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016, encaminhada pelo então Governo de Michel Temer (logo após o “golpe” ao governo da presidenta Dilma Rousseff) e mantida pelo Governo Jair Messias Bolsonaro, que limitava por 20 anos os gastos público e efetivava o congelamento dos investimentos na Educação Pública.

Em contrapartida à aprovação da Emenda do teto de gastos, o novo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), por meio da Lei Federal Nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, em seu art. 43, § 1º, que trata do cálculo das ponderações quanto à oferta do ensino em tempo integral, para fins de complementação da União, vislumbrou a retomada da política de Educação Integral em Tempo Integral no Brasil, mas não avançou em sua implementação em termos de recursos financeiros, estruturais e outros.

Em 2023, já no atual Governo Luiz Inácio Lula da Silva, a discussão e a implementação da EITI voltou à pauta das políticas públicas educacionais nacionais, materializada pela Lei Federal Nº 14.640, de 31 de julho de 2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral. Uma política de âmbito nacional que

compreende estratégias de assistência técnica e financeira, cujo objetivo é o de induzir os gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal à adoção de medidas governamentais necessárias para ampliação de matrículas em tempo integral em todas as redes e sistemas de ensino.

Um novo capítulo da história da EITI no Brasil começa a ser escrito, e assim, outros desafios emergem para se pensar-praticar currículos com esta concepção política e epistemológica de educação integral em tempo integral.

2.2 A ampliação significativa do tempo na Educação Integral

A ampliação da jornada escolar, no contexto da Educação Integral, não pode ser compreendida apenas como extensão quantitativa do tempo de permanência dos estudantes na escola. Conforme destaca Moll (2012), o tempo integral assume sentido educativo quando se articula a um projeto político-pedagógico comprometido com a formação humana em sua integralidade, considerando as múltiplas dimensões do desenvolvimento dos sujeitos. Nessa perspectiva, o tempo ampliado deve ser entendido como oportunidade de diversificação das experiências formativas, de ampliação dos repertórios culturais e de construção de práticas pedagógicas que dialoguem com a vida dos estudantes.

Moll (2012) destaca que o tempo integral exige uma reorganização profunda do currículo e da escola, de modo que o cotidiano educativo ultrapasse a lógica disciplinar, fragmentada e incorpore diferentes linguagens, saberes e espaços formativos. A simples ampliação do tempo, sem a ressignificação das práticas pedagógicas, pode resultar na reprodução de modelos tradicionais de ensino, intensificando o cansaço e a desmotivação de estudantes e professores. Assim, o tempo integral deve ser concebido como tempo qualificado, vivido e significado, e não como tempo cronológico estendido.

Essa compreensão dialoga com Arroyo (2012, 2013), ao afirmar que o tempo integral precisa ser pensado a partir dos sujeitos concretos que habitam a escola, ou seja, ampliar o tempo escolar implica reconhecer que crianças, adolescentes e jovens são sujeitos de direitos, portadores de histórias, culturas e experiências que devem ser consideradas na organização do currículo e do cotidiano escolar. O tempo integral não pode ser reduzido a um dispositivo de controle ou ocupação do tempo

cronológico, mas deve constituir-se como espaço de acolhimento, escuta e produção de sentidos.

Ademais, Arroyo (2013) problematiza as políticas de tempo integral que desconsideram as desigualdades sociais e as condições reais de vida dos estudantes, ressaltando que o direito ao tempo integral está intrinsecamente ligado ao direito a uma educação pública de qualidade social. Assim, a escola de tempo integral deve assumir a responsabilidade de garantir tempos e espaços que favoreçam a construção da autonomia, da criticidade e da participação dos sujeitos, ampliando as possibilidades de formação ética, política e cultural.

Ao articular as contribuições dos autores, compreende-se que o tempo integral não se limita à organização do horário escolar, mas se configura como um projeto educativo e político, que demanda a reinvenção da escola, do currículo e das relações pedagógicas. Trata-se de um tempo que se constrói no cotidiano, nas práticas e nas interações, exigindo dos professores criações, estratégias pedagógicas e astúcias capazes de integrar saberes, experiências e linguagens diversas.

Nesse sentido, o tempo integral aproxima-se da noção de currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2008), uma vez que sua efetivação depende das interpretações e traduções realizadas pelos sujeitos da escola. O tempo ampliado ganha significado na medida em que é vivido, negociado e ressignificado no contexto da prática, revelando tensões, limites e possibilidades. Assim, o tempo integral, quando articulado à Educação Integral, pode se constituir como espaço de emergência de práticas emancipatórias, desde que reconheça os sujeitos escolares como protagonistas da construção curricular e da vida cotidiana da escola.

2.3 Educação Integral em Tempo Integral: um Estado da Questão

Com o propósito de conhecer a produção acadêmica no campo da Educação Integral em Tempo Integral no Brasil, apresenta-se um levantamento bibliográfico do *Estado da Questão* sobre a implantação da educação integral em tempo integral e as práticas curriculares que a refletem, sobretudo na etapa do Ensino Fundamental. Dessa maneira, foi possível a sistematização e organização das pesquisas já realizadas dentro da questão de interesse, de modo a subsidiar e articular o processo investigativo acerca da referida temática. As buscas foram realizadas nas bases de dados do Poseduc, da BDTD e dos periódicos CAPES.

A priori, delimita-se o tema a ser pesquisado acerca da “Implantação da Educação Integral em Tempo Integral no Brasil”, articulado a necessidade de contextualizar a temática a partir dos marcos regulatórios, seguida pela identificação das produções científicas sobre o tema nos últimos dez anos, categorizando essa produção, conforme os trabalhos selecionados, e por fim, analisá-los qualitativamente.

Para refinamento do “Estado da Questão”, elenca-se os seguintes descritores/palavras-chave: Educação Integral; Educação em Tempo Integral; Escolas de Tempo Integral; Currículo do Ensino Fundamental “NOT” Ensino Médio. As buscas foram iniciadas no repositório de dissertações do Poseduc, justificadas pela necessidade de revisão das pesquisas em âmbito local. Nesta base de dados estão disponíveis dissertações entre os anos de 2013 a 2023.

Diferente de outros repositórios, a pesquisa no Poseduc não oferece mecanismos de busca por filtros, o que exige mais tempo, pois é necessário abrir cada trabalho disponibilizado. A seleção partiu dos títulos e resumos das dissertações, conforme as palavras-chave e o critério de exclusão – “ETI no Ensino Médio”, que por fim resultaram em dois trabalhos encontrados.

Na base de dados da BDTD foi possível realizar a pesquisa por filtro, utilizando marcadores “booleanos”, o que otimizou o tempo da busca. Utilizou-se em “Todos os campos”: “implantação da educação em tempo (integral *and*) “OR” (integral) anos finais no Rio Grande do Norte “NOT” Ensino Médio”, e nenhum registro foi encontrado. Então, uma nova busca foi realizada, usando os descritores e “booleanos”: “Educação Integral “AND” Escola de Tempo Integral “AND” Currículo do Ensino Fundamental Anos Finais”, com recorte temporal de 2013-2023, resultando em 34 trabalhos encontrados. Na tentativa de ampliação dos achados, fora refeita a pesquisa com os descritores “Educação Integral “AND” Escola de Tempo Integral “AND” Currículo do Ensino Fundamental “NOT” Ensino Médio e foram apresentados 141 resultados.

Nos Periódicos CAPES, com as palavras-chave: “Educação Integral; Currículo; Educação em tempo integral”, mantendo o critério de exclusão, foram encontrados 44 trabalhos, entre artigos e dissertações. O levantamento nos repositórios supracitados, estão sistematizados no quadro 01 com o quantitativo de resultados e selecionados.

Quadro 01 – Quadro quantitativo com resultados e selecionados, 2024.

PLATAFORMA	PALAVRA-CHAVE	RESULTADOS	SELECIONADOS
CAPES	Educação Integral; Currículo; Educação em tempo integral.	44	7
POSEDUC	Educação Integral; Currículo; Educação em tempo integral.	3	2
BDTD	Educação em Tempo Integral; Currículo de Tempo Integral.	141	3

Fonte: autoria própria, 2024.

Vale salientar que a seleção dos textos, a princípio, considerou os títulos e resumos alinhados à temática em questão, totalizando 12 (doze) trabalhos. Para além dos resumos, a observação foi ampliada aos objetivos, metodologia e possíveis resultados das pesquisas, culminando na utilização de 07 (sete) delas, assim descritas no quadro 02.

Quadro 02 – Quadro descritivo dos trabalhos selecionados.

Nº	TÍTULO	AUTORIA	PLATAFORMA	ANO	TIPO	CATEGORIA
01	Escola de Tempo Integral: Desafios Políticos, Curriculares e Pedagógicos	Sandra Valéria Limonta	Periódicos CAPES	2014	Artigo	Implantação da Política
02	Educação em tempo integral: contribuições oriundas das pesquisas de pós-graduação	Elba Siqueira de Sá Barretto Katia Regina de Sá	Periódicos Capes	2016	Artigo	Pesquisa Bibliográfica
03	Aprendendo com o programa mais educação: Estudo realizado com ex-monitores de uma Escola Pública Municipal de Natal/RN	Maria Kéllia de Araújo	Poseduc	2018	Dissertação	Pesquisa com profissionais

04	O processo de implementação do programa educação integral em tempo integral numa escola da rede estadual de Minas Gerais: desafios da ampliação do tempo escolar	Paulo Cesar Silvano	BDTD	2018	Dissertação	Implantação da Política
05	As facetas de conhecimento na organização e gestão do currículo em escolas públicas de tempo integral	Andrea Cianflone Zacharias de Andrade	BDTD	2018	Dissertação	Práticas Curriculares
06	Práticas curriculares na escola de educação integral em Tempo integral	Quezia Patrícia Albano dos Santos	Poseduc	2020	Dissertação	Práticas Curriculares
07	Educação escolar em tempo integral: ampliação da jornada como estratégia de significação do tempo do sujeito	Hedi Maria Luft Diego dos Santos Verri	Periódicos Capes	2021	Artigo	Práticas Curriculares

Fonte: própria autoria, 2024.

O quadro-síntese acima descrito, sistematiza os objetos de pesquisa dos estudos selecionados em ordem temporal cronológica e classifica-os nas categorias: “práticas Curriculares de EITI”; “Pesquisa Bibliográfica”; “pesquisa sobre a implantação da Política de EITI”; “pesquisa sobre contribuições de profissionais”. Embora todas as pesquisas do quadro sejam importantes e possam contribuir com o tema em questão, compreende-se que as pesquisas realizadas sobre a implementação da política nacional de EITI e as pesquisas de práticas curriculares em escolas de EITI atendem mais especificamente ao objeto de pesquisa, bem como aos objetivos propostos para esse Estado da Questão.

As análises dos resultados das pesquisas recenseadas foram realizadas a partir das categorias: a) pesquisas sobre a implantação da política de EITI e b) pesquisas sobre práticas Curriculares de escolas de EITI. Assim, estabeleceu-se pontos de intersecção entre os resultados evidenciados pelos trabalhos selecionados e as implicações que estes podem apontar para novas pesquisas na área.

Limonta (2014) versa sobre o projeto de escola de tempo integral que se encontra em construção em nosso país, articulando história e política a uma reflexão teórica sobre a organização curricular e o trabalho pedagógico em escolas de jornada ampliada. Para a autora, a escola de tempo integral pode se constituir num verdadeiro movimento teórico, político e pedagógico, capaz de ressignificar a função social da educação e da instituição escolar. No entanto, só fará sentido pensar a escola de tempo integral se a concepção de educação integral que a sustenta representar uma ampliação das oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

A partir de Limonta (2014) pode-se entender sobre a articulação entre concepções curriculares e a de sujeito a se formar, que deverão se configurar como problematização na construção do Projeto Político Pedagógico da escola: que alunos recebemos na escola? Como existem esses alunos em suas realidades sociais e culturais? Como é possível uma aprendizagem significativa que considere os contextos individuais e coletivos? Educação Integral para quem? Com quais intencionalidades?

A esse respeito, Silvano (2018) analisa o processo de implementação do programa de Educação Integral em Tempo Integral numa escola da rede estadual de Minas Gerais: desafios da ampliação do tempo escolar. Foi possível observar os avanços já ocorridos em muitas cidades de nosso país, mostrando a necessidade do interesse público pela promoção do desenvolvimento da educação.

Diferentes desafios foram encontrados ao longo das análises, tais como a falta de espaço adequado para o desenvolvimento das atividades, falta de atividades diferenciadas, repetição das atividades do turno que massacraram a participação dos alunos, e a falta de um planejamento satisfatório aliado a uma prática pedagógica repetitiva e tradicional, a participação do aluno ser, por vezes, inviabilizada pela família, além da formação inicial dos professores necessitar ser revista também.

Conforme os resultados apresentados por Silvano (2018) e Limonta (2014) é possível elaborar uma síntese dos avanços e desafios que atravessam o processo de

implementação da EITI. Pode-se inferir que “uma das grandes motivações para a ampliação da jornada escolar é a necessidade das famílias de terem as crianças e adolescentes protegidos e assistidos durante o período de trabalho dos pais” (Cavaliere, 2014, p. 1211).

Em contrapartida, um dos principais e urgentes desafios a ser superado, é a falta de articulação com o Projeto Político Pedagógico da escola, limitando essa ampliação à ideia de complementação, causando muitas vezes a repetição de atividades do turno regular, como salienta Cavaliere (2014).

Sobre essa dimensão do PPP da escola, Andrade (2018) discute a organização e gestão do currículo em duas escolas públicas de tempo integral, no município de São José dos Campos-SP. Os resultados evidenciam que não estão claros os critérios acadêmicos que devem retratar o conhecimento poderoso e nortear a organização e a gestão do currículo nas escolas de tempo integral do município. Ressalta o desenvolvimento de competências relacionadas à autonomia dos alunos, com as possibilidades de uma ação pedagógica mais dialógica e democrática, o que considera não ser possível na jornada regular por falta de tempo e pelas demandas de conteúdo.

O foco da organização de oficinas⁵ está no desenvolvimento das competências e não em conceitos e conteúdos científicos próprios da escola. Não há uma organização curricular orientada pela Secretaria Municipal de Educação, que auxilie a direcionar o trabalho das escolas para a própria escolha das atividades sob essa perspectiva.

Especificamente acerca de currículos, Santos (2020) apresenta em seu trabalho práticas curriculares na escola integral em tempo integral, buscando evidenciar a partir das pesquisas *nosdoscom* (Oliveira, 2012) os cotidianos, práticas pedagógicas reais. Destacam-se a pluralidade e a criatividade das professoras e professores em praticar currículo para uma educação integral em tempo integral. Segundo a pesquisadora, 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 de diferentes *espaçostempos*⁶ da escola e da comunidade.

⁵ Oficinas é a metodologia utilizada na organização curricular, do artigo em questão.

⁶ Esses vários termos e tantos outros que ainda aparecerão neste texto, estão assim grafados porque, há muito, percebe-se que as dicotomias necessárias à criação das ciências na Modernidade têm

Ressalta também inúmeras dificuldades de organização desses espaços no planejamento curricular para atender a demanda de estudantes da Educação Integral em Tempo Integral.

Embora as regulações oficiais exijam certo rigor no fazer pedagógico, não se recomenda deixar de destacar a produção de *conhecimentossignificações* (Andrade, Caldas, Alves 2019.) que surgem no decorrer desse processo, tais como: as relações sociais, culturais e democráticas, o respeito, a solidariedade, a emancipação, as emoções, e conhecimentos outros, não autorizados que permeiam o cotidiano da escola de Educação Integral em Tempo Integral.

Observa-se que entre Andrade (2018) e Santos (2020) há diferentes maneiras de entender a proposta de implementação da EITI, mesmo os referidos autores adotando um caráter democrático acerca das práticas curriculares nas escolas de EITI. Andrade (2018) traz à tona a necessidade de orientação/diretrizes por parte das instituições centrais, como secretarias de educação que subsidiam a construção de um currículo significativo que se reflita nas práticas curriculares. Santos (2020) destaca as significações existentes no processo de implementação da EITI que corrobora diversas dimensões dos sujeitos participantes desse processo, respeitando saberes outros que fazem parte da construção da educação cidadã.

Ainda a nível de análise dos trabalhos selecionados, a educação para a cidadania como prática nos/dos cotidianos escolares é destacada também nos estudos de Luft e Verri (2021), que investigam a ampliação da jornada como estratégia de significação do tempo do sujeito, objetivando o modo de construção dessa proposta de educação escolar, em uma escola estadual do interior do Rio Grande do Sul, analisando seus impactos nos cotidianos dos educandos, educadores e comunidade.

Com base nos resultados, a busca por uma proposta de educação integral em tempo integral na escola pública pode contribuir para o estabelecimento de um currículo integralizado, pois favorece a formação de sujeitos capazes de agir com autonomia e de reconhecer sua função na sociedade, reivindicando direitos, a fim de transformar a realidade onde vivem.

significado limites ao que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos. Com isto, passamos a grafar deste modo os termos de dicotomias herdadas: juntos, em *itálico* e entre *aspas*.

2.4 Das emergências dos cotidianos aos Currículos *pensadospraticados*: caminhos da pesquisa

A Educação Integral em Tempo Integral emerge como um campo de investigação que demanda aproximações teóricas e metodológicas sensíveis às dinâmicas do cotidiano escolar. Então para compreender o cotidiano enquanto concepção, significa considerar o espaço-tempo das experiências repetitivas, das rotinas e dos gestos ordinários, mas também um espaço dinâmico de contradições, resistências e possibilidades de transformação, como teoriza Lefebvre (1991, p.24):

O cotidiano se compõe de repetições: gestos no trabalho e fora do trabalho, movimentos mecânicos (das mãos e do corpo, assim como as peças e de dispositivos, rotação, vaivéns), horas, dias, semanas, meses, anos; repetições cíclicas, tempo da natureza e tempo da racionalidade.

No campo educacional, o cotidiano escolar é permeado por rotinas, normas e interações que, embora possam parecer triviais, são determinantes para a formação dos sujeitos. Lefebvre (1991) nos convida a olhar para essas práticas rotineiras como espaços de potencialidade criadora. Em cada gesto, em cada interação cotidiana, está latente a possibilidade de subversão e de criação de novos significados e sentidos. É nesse sentido que o cotidiano escolar se configura como um território de disputas simbólicas e de negociações constantes, atravessado por regulações institucionais, mas também por invenções e resistências criativas dos sujeitos.

Assim, a análise do cotidiano, a partir da perspectiva de Lefebvre (1991), oferece uma chave interpretativa potente para compreender a dinâmica das relações sociais e das práticas educativas, revelando que o cotidiano é um espaço privilegiado para a emergência de processos formativos e de transformação social.

Nessa perspectiva, a presente discussão teórica baseia-se em três eixos fundamentais. O primeiro trata da Sociologia das Emergências (Santos, 2002), que propõe um deslocamento do olhar das ausências para as experiências formativas e os saberes historicamente invisibilizados. O segundo eixo compreende as Artes de Fazer (Certeau, 1994), que evidenciam as táticas cotidianas utilizadas pelos sujeitos para ressignificar e reapropriar-se das prescrições curriculares. O terceiro eixo fundamenta-se nos Currículos *Pensadospraticados* (Oliveira, 2008, 2012), que consideram o currículo não apenas como um documento normativo, mas como um processo dinâmico, constituído nas interações diárias dos sujeitos escolares.

A essas bases conceituais, somam-se as contribuições de Jurjo Torres Santomé (1996, 1998) e Miguel Arroyo (2013). Santomé problematiza a fragmentação curricular imposta pela estrutura disciplinar tradicional e propõe o Currículo Integrado, que valoriza a interdisciplinaridade, a contextualização dos conteúdos e a superação da compartimentalização dos saberes. Essa perspectiva dialoga com a EITI, pois busca articular diferentes dimensões da formação do estudante, conectando conhecimento acadêmico e realidade social. Já Arroyo (2013) evidencia que o currículo é um campo de disputa, atravessado por relações de poder, escolhas políticas e epistemológicas. Os currículos em disputa revelam que diferentes projetos pedagógicos convivem em tensão no espaço escolar, expressando lutas por reconhecimento e legitimação de conhecimentos e práticas.

A Sociologia das Emergências propõe um deslocamento do olhar, potencializando as invisibilidades identificadas a partir da sociologia das ausências e direcionando-as para potencializá-las enquanto alternativas que se tecem no cotidiano. Ao invés de entender a realidade escolar como um espaço de deficiências e lacunas, essa perspectiva busca reconhecer as práticas que emergem como construções legítimas de conhecimento e experiência.

No contexto da Educação Integral em Tempo Integral, essa abordagem permite valorizar as táticas e invenções (Certeau, 1994) que os sujeitos praticantes mobilizam no cotidiano para dar sentido às práticas curriculares. Desse modo,

[...] partindo da ideia de que o cotidiano escolar é uma realidade fértil que nos permitirá investigar de forma mais próxima como essas transformações vêm ocorrendo e afetando a vida de todos, e, no caso particular de nossa pesquisa, como estes novos cenários interferem na forma de pensar, organizar e praticar o currículo (Silva, 2011, p.16).

Assim, o cotidiano não é estático, ele está em constante construção e reconstrução, bem como os currículos. A arte, ao representar e transformar o cotidiano, participa dessa produção de saberes, revelando aspectos ocultos ou negligenciados da vida diária. Certeau (1994, p.42) explica que as “artes de fazer colocam em jogo uma *ratio* “popular”, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar”, são formas criativas e muitas vezes invisibilizadas de resistência e apropriação dos *espaçotempos*, designadas pelo autor de “táticas”.

No contexto educacional, os sujeitos praticantes – docentes, gestores, estudantes e demais atores – reinventam “com mil maneiras de caça não autorizada”

(Certeau, 1994, p. 38), cotidianamente, as prescrições institucionais, ressignificando o currículo por meio das práticas ou “maneiras de fazer”. As “maneiras de fazer” que ressignificam os currículos podem imprimir a atuação da política em seu contexto de prática (Ball & Bowe, 1992), revelando assim a concepção de currículo intrínseco nos sujeitos praticantes.

É importante salientar que o modelo linear disciplinar que permeia a formulação dos currículos, com um conjunto de disciplinas justapostas, é a forma mais clássica e ainda predominante de organização dos currículos. Essa justaposição, muitas vezes arbitrária, tem ocasionado a perda do propósito original da educação: conhecimento, compreensão do mundo e capacitação para a vida ativa, como discute Santomé (1998).

É notória a supervalorização disciplinar na construção dos currículos prescritos regulamentados pelas políticas de texto (Ball, 1991), mesmo que estes sejam elaborados a partir da perspectiva de um currículo integrado que

é o produto de uma filosofia sócio-política e de uma estratégia didática. Tem como fundamento uma concepção do que significa socializar as novas gerações, um ideal de sociedade ao qual se aspira, um sentido e valor do conhecimento e, além disso, de como se podem facilitar os processos de ensino e aprendizagem” (Santomé, 1996, p. 62).

A concepção supracitada se assemelha às políticas educacionais vigentes quando se trata da “seleção” do que se deseja do estudante – as “competências” e “habilidades” que irão desenvolver, num determinado tempo e que farão desse, capacitado para sua prática cidadã e seu ingresso no mundo do trabalho. No entanto, como selecionar cultura e experiências sem cair no abismo hegemônico do que é legítimo ou não?

O atual peso do conservadorismo contribui para que questões morais, políticas e socioeconômicas sejam progressivamente excluídas do vocabulário e, conseqüentemente, da prática curricular. Contudo, é evidente o receio em reconhecer e assumir que educar é uma ação intrinsecamente política, e não apenas uma atividade de caráter técnico. Curiosamente, os discursos que promovem a profissionalização têm sido usados como uma tática para despolitizar e neutralizar grande parte do trabalho sociocultural e educacional. Esses discursos enfatizam a eficiência, o controle, a objetividade e a suposta “neutralidade”, alinhando-se com as narrativas hegemônicas e oficiais que defendem o fim das ideologias, por exemplo, os discursos da “escola sem partido” ou o da “meritocracia”.

Sob o crivo da objetividade e da busca incessante pelo resultado, os currículos disciplinares elaborados a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que lista dez competências gerais e inúmeras habilidades a serem desenvolvidas, com a desculpa que essas listagem compõe o “básico” que um indivíduo deve aprender ao longo da Educação Básica, e que ao mesmo tempo desconsidera as especificidades/necessidades de cada um, a exemplo pessoas neuro divergentes, populações indígenas e quilombolas com suas outras maneiras de fazer e aprender.

Em um ensino organizado por disciplinas ou matérias e, o que costuma ser freqüente, com um único recurso didático como fonte informativa (o livro-texto), está se pressupondo, de maneira implícita, que todos os alunos e alunas têm as mesmas estratégias para compreender qualquer informação. Não se parte da diversidade do alunado, do fato de que cada aluna e cada aluno teve e tem experiências particulares acerca de muitos dos conteúdos e temas que são tratados nas salas de aula, não se aceita que as alunas e os alunos aprendem, memorizam, interagem e compreendem de modos diferentes, em função das múltiplas modalidades de inteligência” (Santomé, 1996, p. 61).

Contrapondo-se a esse currículo disciplinar, e parafraseando o referido autor, o currículo integrado reconhece que cada aluno aprende em seu próprio ritmo e tem seu estilo de aprendizagem único. Considera, ainda, que as experiências individuais e coletivas, as diferentes formas de acesso à informação, os conhecimentos prévios e as diversas culturas influenciam o processo de aprendizagem. Por isso, o "livro-texto" não pode ser considerado o único recurso didático nessa abordagem.

Assim, o trabalho com o currículo integrado implica a personalização da aprendizagem como um caminho mais frutífero, pois nela pode-se observar metodologias diversas, com experiências e realização de tarefas com graus de dificuldades variadas, relacionadas com temáticas de interesse e necessidades dos alunos e assim os motive a realizá-las, como corrobora Silva (2011, p. 29): “um currículo em processo, dialético e complexo vê o conhecimento como significativo e existencial na vida dos/as alunos/as, portanto, deve ser incorporado pela compreensão, vivência dialógica e utilização crítica e criativa de seus usuários”.

O currículo integrado traz a relação intrínseca entre três eixos: interdisciplinaridade, globalização e sociedade global. A interdisciplinaridade “é ver as salas de aula, o trabalho curricular, a partir da ótica dos conteúdos culturais, ou seja, tentar ver que relações e agrupamentos de conteúdos podem ser feitos, por matérias, por blocos de conteúdos, por áreas de conhecimento e experiência, etc.” (Santomé, 1996, p. 61) como uma tentativa de romper com esse currículo tradicional; a

globalização exige que as decisões sobre a organização do trabalho em sala de aula e nas escolas levem em consideração as características individuais das crianças, como descrito pela psicologia evolutiva e pela psicologia da aprendizagem.

Assim, deve-se dar ênfase às características típicas de cada fase do desenvolvimento; e para atender o processo de uma sociedade global, exige-se uma educação global. Ou seja, as reflexões sobre a realidade sociocultural, econômica e política nas tarefas escolares devem considerar contextos locais e globais, analisando os impactos das ações humanas em diferentes lugares e povos. Educar para uma visão mais ampla e flexível é essencial para construir sociedades mais humanas, democráticas e solidárias (Santomé, 1996, p.61-62).

Nesse sentido, adotar a concepção de currículo integrado, na educação integral em tempo integral é considerar na tessitura dessa prática curricular os contextos, a historicidade, os *saberesfazer*es locais dos praticantes, e assim, possibilitá-los fazer suas costuras com outros contextos, outras culturas para dar sentido a esta prática. É também provocar a reflexão sobre as intenções sócio-políticas possíveis que permeiam a vida cotidiana para que esses praticantes possam participar democraticamente e ativamente, na proposição de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva.

Além da concepção de currículo está em disputa as suas elaborações, desde o currículo dos cursos de formação inicial de professores aos da Educação Básica que devem formar os estudantes. Voltando-se ao ciclo de políticas de Ball (1991), o contexto de influência divide espaço também com outros sujeitos que ampliam a discussão, como os movimentos sociais que legitimam a diversidade cultural que consideram a cor, raça, etnia, identidade de gênero, pessoas com deficiência e/ou neurodivergentes.

A influência neoliberal, apesar de deter ampla vantagem sobre o domínio nos contextos de influência e de produção de texto (Ball & Bowe, 1992), não é mais a única. Além dos movimentos, os docentes e discentes, também entram na arena de disputa, senão na formulação/elaboração dos currículos, mas na ressignificação das práticas.

Nesse sentido, o movimento docente, sufocado por mecanismos de controle, que tendem a responsabilizar os docentes diretamente pelos resultados de avaliações externas “padronizadas”, alinhadas ao currículo “padronizado”, mas aplicadas a sujeitos com modos de vidas “não padronizados”, implica a esses, “de um lado,

reencontrar suas identidades profissionais e, de outro, tentar dar conta das artes de conviver, educar, ensinar infâncias-adolescências tão quebradas pela desordem social” (Arroyo, 2013, p.10) e que os resultados das avaliações externas ignoram.

Nesse contexto, a escola é o lugar onde as tensões se estabelecem, sobretudo, dos atores principais – estudantes e professores. Os estudantes encontram nesse lugar regras, controle de tempo, controle do ir e vir, controle do uso do celular. Os professores, encontram controle das horas de aulas trabalhadas ou não, planos de aulas, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, diário de classe, planilhas, relatórios, reunião de pais e mestres, escutas terapêuticas, inúmeros informes em inúmeros grupos da escola no aplicativo *whatsApp*, e, claro, as aulas.

No cenário da escola dominada pelo controle neoliberal, repleto de tarefas intermináveis, que levam profissionais e estudantes à exaustão, as tensões podem se multiplicar, mas como “escapar” desse cenário? Como disputar o território da escola, da sala de aula?

Na concepção de Arroyo (2013) para disputar esse currículo,

O foco de nosso olhar é a sala de aula, espaço central do trabalho docente, das tensas relações entre mestres e alunos, sobre o que ensinar-aprender, sobre o currículo, redefinido na prática em tantas ações e tantos projetos que nossa criatividade coletiva inventa (Arroyo, 2013, p. 9).

A sala de aula é o espaço no qual as políticas educacionais se materializam, sendo o território onde as tensões entre currículo prescrito e currículo praticado emergem de forma concreta. Para Arroyo (2013), é nesse ambiente que as relações entre docentes e estudantes se estabelecem de maneira dinâmica, definindo, na prática, o que se ensina e se aprende. A criatividade coletiva dos professores e alunos ressignifica o currículo, transformando-o em um campo vivo de experimentações e construções significativas.

Essa perspectiva dialoga com a abordagem de Bowe *et al.* (1992, p. 22, *apud* Mainardes, 2006, p. 53), que reconhece o papel ativo dos professores e demais profissionais na interpretação e ressignificação das políticas educacionais. O modo como esses atores pensam e acreditam influencia diretamente na implementação das políticas, evidenciando que o currículo não é um artefato estático, mas um processo contínuo de negociação e reconstrução. Para ilustrar, poeticamente, recorre-se a artista popular Leci Brandão (1994): "Na sala de aula é que se forma um cidadão. Na

sala de aula é que se muda uma nação. Na sala de aula não há idade, nem cor. Por isso aceite e respeite o meu professor".

Esses versos reforçam a centralidade do professor na construção do conhecimento e na transformação social. O educador não apenas ensina conteúdos, ou desenvolve "habilidades e competências", mas participa ativamente da formação cidadã dos estudantes, provocando-os a refletir e questionar sua realidade, os modos de vida, as relações de poder que configuram esses modos de viver, evidenciando que a escola é um espaço potente para mudanças estruturais na sociedade.

Ao analisar a relação entre essas perspectivas, percebe-se que a prática curricular na educação integral em tempo integral deve ser compreendida como uma tessitura complexa, na qual as normativas institucionais e os documentos oficiais interagem com os contextos escolares específicos. Os docentes não apenas executam diretrizes impostas, mas também atribuem sentidos próprios às políticas, ajustando-as às necessidades e realidades concretas dos estudantes e das comunidades escolares.

Nesse sentido, a teoria do ciclo de políticas educacionais de Ball (1992) e colaboradores, contribui para entender o currículo como uma prática situada, em que os contextos de produção de texto e de prática interagem e se retroalimentam. O que é definido em documentos oficiais se reconfigura nas experiências cotidianas da sala de aula, onde as decisões pedagógicas são mediadas por crenças, valores e percepções dos *pensantespraticantes* envolvidos.

Não apenas os docentes e suas culturas e identidades são afetados pela dinâmica social, as identidades dos(das) alunos(as) se veem igualmente afetadas. Como crianças, adolescentes ou jovens não ficaram passivos a esses processos, mas se fazem presentes nas lutas por direitos em tantas fronteiras. Nelas participam reconfigurando outras identidades e outras culturas infantojuvenis, outras presenças e protagonismos na mídia, na cultura, nas ruas, na sociedade e também nas salas de aula. Todos esses protagonismos exigem vez, presença, reconhecimento nos conhecimentos curriculares (Arroyo, 2013, p. 12).

O currículo, assim, se configura como um território em disputa, onde diferentes agentes e interesses concorrem pela definição do conhecimento legítimo a ser ensinado. De acordo com Arroyo (2013) o campo do conhecimento tem se tornado mais dinâmico e politizado, refletindo disputas epistemológicas e projetos de sociedade. A produção e apropriação do conhecimento sempre estiveram atreladas às relações de dominação e exclusão, demarcando quais saberes e sujeitos são reconhecidos ou marginalizados no contexto curricular.

Além disso, a estreita relação entre currículo e trabalho docente faz com que o controle sobre o ensino se manifeste em normas e diretrizes rígidas, moldando o perfil do professor como executor de conteúdos previamente estabelecidos (Arroyo, 2013). No entanto, essa estrutura não impede a resistência e a criatividade docente, que se manifestam na incorporação de novas temáticas, projetos e metodologias na prática pedagógica, ampliando os limites do currículo oficial.

Dessa forma, as disputas curriculares ocorrem tanto no campo das políticas educacionais quanto no cotidiano escolar, onde professores e estudantes desafiam os limites impostos pelas diretrizes oficiais. Essa dinâmica revela um movimento de reconfiguração do currículo, que se abre para experiências sociais e para a diversidade cultural e epistemológica dos sujeitos envolvidos no processo educativo (Arroyo, 2013).

Assim, a materialização do currículo na escola de educação integral em tempo integral, atualmente campo amplo para disputas políticas e, conseqüentemente, dos currículos, se dá por meio de processos de interpretação e reelaboração constantes, nos quais os educadores exercem seu protagonismo ao traduzir, “onde se confrontaram a ciência moderna e o saber ordinário” (Santos, 2002, p. 268). Isso implica a importância de uma abordagem que reconheça a sala de aula, não como um mero espaço de reprodução de conteúdos, mas como um lugar de produção ativa do conhecimento, em que o currículo se redefine a partir das interações, tensões e criatividade dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Para além da sala de aula, o currículo, enquanto construção social e histórica, transcende o documento normativo, manifestando-se também nas práticas cotidianas vivenciadas dentro e fora dos muros da escola. Oliveira (2012) propõe a concepção de currículos *pensadospraticados*, que reconhece a complexidade das práticas curriculares nas escolas, compreendendo-as como processos dinâmicos e contextuais. Essa abordagem é fundamental para investigar como os currículos são efetivamente vividos e ressignificados nos cotidianos escolares, especialmente em contextos desafiadores, como o da Educação Integral em Tempo Integral.

Nesse sentido, é preciso compreender “os currículos como tudo aquilo que se passa nas escolas, envolvendo os conteúdos formais de ensino, relações sociais, manifestações culturais e conjuntos de conhecimentos não escolares” (Oliveira, 2012, p.3) e assim, considerar o viver cotidiano como ponto crucial na tessitura do aprender para chocar-se com “ideário formalista dominante”, rompendo com a dicotomia entre

as aprendizagens formais (científicas) e os processos cotidianos, pois a vida real (cotidiana) não entra em “modo avião” para dar lugar a vida escolar. Assim, Oliveira (2012, p. 3) define que

A expressão currículos *pensadospraticados* foi recentemente criada com o objetivo de deixar clara a indissociabilidade que entendemos existir entre prática e teoria, entre reflexão e ação. [...] Isso porque entendemos que existe, no cotidiano das escolas, uma criação cotidiana de currículos pelos professores e alunos nas salas de aula, gerada a partir do diálogo entre referenciais e reflexões teóricas, possibilidades e limites concretos de cada circunstância e da articulação entre as múltiplas redes de sujeitos e de conhecimentos presentes nas escolas.

Uma vez que atuamos no e sobre o cotidiano, seus significados, suas características e possibilidades outras de entrelaçamentos às práticas curriculares dialéticas, que enfrentam a hierarquização da lógica moderna cientificista, para dar lugar a práticas do que Santos (2015) define como “confluência” e “transfluência”.

A confluência denota a união harmoniosa e o encontro de diferentes culturas e visões de mundo, incentivando a interação e o aprendizado mútuo e a coexistência pacífica. É uma maneira de integrar diferentes tradições e valores para criar algo novo, sem que haja domínio de um sobre o outro; a transfluência, por outro lado, explora o fluxo contínuo de ideias, práticas e valores que transcendem fronteiras, gerando transformações que vão além da simples soma das partes envolvidas.

Este conceito destaca o movimento e a mudança, valorizando a troca e o impacto dinâmico entre grupos e suas histórias (Santos, 2015). Desse modo, no contexto da educação integral em tempo integral, os currículos *pensadospraticados* abraçam esses processos para criticar o modelo colonial de imposição cultural e social, propondo alternativas que enfatizam e respeitam a diversidade.

Os currículos *pensadospraticados* emergem das relações entre os sujeitos, dos usos que fazem dos saberes e das experiências possíveis (Santos, 2002) que se configuram no espaço escolar, “estreitando e atribuindo novos significados à relação ensino e aprendizagem” (Silva, 2011, p.22).

Na escola de educação integral em tempo integral, torna-se fulcral que as práticas curriculares cruzem as fronteiras da formalidade e incorporem experiências culturais, sociais e afetivas, o “real vivido” (Arroyo, 2013) que não está rigidamente previsto, mas que é essencial para a formação integral dos sujeitos.

Para conceber a concepção de educação integral, é indispensável romper com a monocultura, e criar um movimento contra-hegemônico, que abrace a diversidade e

a pluralidade do território, incidindo no reconhecimento e apropriação da cultura marginal – as maneiras de falar, de ver, de dançar, de manifestação de fé, de ser.

Nessa perspectiva, e de acordo com Alves (2001, *apud* Oliveira, 2008), a teoria deve ser vista como um limite e não como uma potencialidade nas pesquisas com os cotidianos, uma vez que teorias pré-concebidas podem dificultar a percepção de eventos, como cantava Belchior (1976) “eu não estou interessado em nenhuma teoria (...) Amar e mudar as coisas, me interessa mais”.

No exercício de articulação entre a Sociologia das Emergências (Santos, 2002), as Artes de Fazer (Certeau, 1994) e os currículos *pensadospraticados* (Oliveira, 2008), conforme já exposto, as experiências possíveis e as “mil maneiras de fazer”, postulam currículos que se constroem na/da prática, transpondo a linearidade e hierarquização do conhecimento muitas vezes definidas no “contexto de produção de texto” (Ball & Bowe, 1992) da política educacional e, conseqüentemente, nos currículos prescritos.

Assim, compreender o currículo na EITI exige uma abordagem que considere tanto a necessidade de integração curricular quanto as tensões e conflitos que atravessam a prática docente e a experiência dos estudantes. Dessa forma, ao considerar as perspectivas do currículo integrado e dos currículos em disputa, evidencia-se que a prática curricular na EITI não se limita à organização formal dos conteúdos, mas envolve processos de negociação, resistência e ressignificação cotidiana.

A articulação dos referenciais discutidos permite compreender que a escola, longe de ser um espaço homogêneo, se constitui como um território onde diferentes concepções de currículo coexistem e são constantemente tensionadas pelos sujeitos que dela participam. Essa compreensão amplia o olhar sobre os desafios e potencialidades da EITI, destacando a importância de reconhecer os saberes emergentes e as práticas inovadoras que se desenvolvem no cotidiano escolar. A escola não é um espaço neutro, mas um território em que se manifestam estratégias institucionais de regulação e, simultaneamente, práticas criativas de apropriação e resistência por parte dos sujeitos praticantes que configuram os currículos *pensadospraticados* na escola.

2.5 Currículos em disputa: regulações e ausências

Como ponto de partida, é importante refletir acerca dos contextos que permeiam o campo curricular em que vem ocorrendo a implantação dessa política da EITI, que não só amplia o tempo dos alunos na escola mas, em tese, deverá garantir o desenvolvimento integral destes sujeitos, formando-os sob perspectivas plurais, complexas, respeitando e enlaçando saberes já existentes, possibilitando a construção de conhecimentos que ajudem a transformar seus contextos de vivências reais.

No âmbito do Estado do Rio Grande do Norte, a meta 06 do PNE/2014, foi corroborada pela meta 02 do Plano Estadual de Educação (PEE), tendo o processo de implantação da Educação Integral em Tempo Integral (EITI) iniciado a partir do ano de 2016, por meio da Portaria Nº Portaria nº 211/2016-SEEC/GS, com um grupo de 10 escolas, com previsão de ampliação gradativa, realizada anualmente.

O currículo previsto para os Anos Finais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino, de acordo com o Documento Curricular do Rio Grande do Norte, correspondente a referida etapa de ensino, traz a seguinte concepção de currículo:

[...] o conjunto integrado e articulado de vivências e experiências que possibilitam aos estudantes mobilizar e ampliar seus saberes em torno dos objetos de conhecimento considerados relevantes para o desenvolvimento de habilidades e competências, que são acionadas por eles na tomada de decisões, na resolução de problemas presentes na vida cotidiana, no mundo do trabalho e no exercício pleno da cidadania (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 15)

A referida concepção de currículo implica pensar sobre quais influências, pois “é nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (Mainardes, 2006, p. 51), que interferem diretamente no contexto de produção de texto (Ball & Bowe, 1992) que dão forma e regulam os currículos.

No que tange a Proposta Curricular do Estado do RN, elaborada a partir do que preceitua a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atendendo a uma agenda neoliberal global e com uma intenção de formar, sobretudo os filhos(as) das classes populares para o mundo do trabalho (mão de obra), contrapõe-se a defesa de currículo defendida neste trabalho.

No currículo previsto do Estado do RN, o ideal de sujeito a ser formado em todo território estadual, deve subsidiar a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP)

das escolas, no entanto, é essencial pensar questões que norteiam sua função educativa na perspectiva da educação integral em tempo integral: como os alunos existem? Como desejam existir? Como a escola pode colaborar com esse desejo de existir? As aprendizagens curriculares são significativas para concretização dessas existências? A Educação Integral atende a todos? Com qual intenção? São questões retóricas que precisam ser consideradas entre os *pensantespraticantes* dessa escola para que o seu currículo responda por meio de experiências curriculares significativas à formação integral dos estudantes.

Para pensar essas questões é indispensável considerar a multiplicidade e diversidade das experiências disponíveis e possíveis, defesa que Santos (2002, p. 258) realiza com as concepções de Sociologia das ausências e Sociologia das emergências. “A sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis, a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis”.

Pela Sociologia da ausências, revelam-se as experiências disponíveis que são invisibilizadas, marginalizadas e descartadas na construção do conhecimento pela lógica hegemônica do mundo moderno. Como imaginar um conhecimento que se constrói ignorando as práticas sociais e culturais? Por isso a Sociologia das emergências traz à luz as experiências possíveis, através do trabalho de tradução que media saberes, culturas e práticas sociais, que rompe com a razão metonímica (que invisibiliza saberes) para elucidar a razão cosmopolita que propõe um pensamento aberto e plural, que reconhece a diversidade de conhecimentos, culturas e formas de vida.

No campo regulatório da política de EITI na rede estadual de ensino, derivada dos movimentos de retorno dessa política à pauta educacional nacional, considera-se como política de texto (Ball & Bowe, 1992) a Lei nº 11.804, de 13 de Junho de 2024, que dispõe sobre a Política de Educação em Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte; e a Resolução Nº 01/2024, Conselho Estadual de Educação (CEE), de 11 de outubro de 2024, que define as diretrizes gerais a serem observadas pelas redes de ensino estadual e municipais integrantes do Sistema Estadual de Ensino, para a formulação ou revisão da Política de Educação em Tempo Integral, no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral.

Sobre os textos que compõem a Lei Estadual nº 11.804/2024 e a Resolução CEE-RN nº 01/2024, pode-se observar algumas diferenças que podem influenciar o

contexto da prática, “onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original,”(Mainardes, 2006, p. 53). No texto da referida lei se contempla especificamente a modalidade “Educação em Tempo Integral”, já na resolução, evidencia-se a concepção e a modalidade, “Educação Integral em Tempo Integral”.

Nota-se também que os textos não convergem sobre o público-alvo da EITI e a Lei contempla todas as etapas e modalidades, a exemplo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no entanto, esta modalidade não é considerada na supracitada resolução. Pode-se implementar, mas não há diretrizes para esta modalidade. Eis o questionamento.

No que concerne ao currículo, a Lei nº 11.804/2024 assim se refere:

A escola em Tempo Integral deverá ter a estrutura pedagógica norteadas pelas Diretrizes Curriculares e demais normas vigentes, articulada no seu projeto político-pedagógico, promovendo uma educação democrática, inclusiva e integral por meio da articulação entre as áreas, na perspectiva da integração entre os saberes para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico (Brasil, 2024, p. 02).

Assim, o art. 6º da Resolução CEE/RN nº 01/2024 p.2, define como diretrizes curriculares da oferta da Educação em tempo integral

- I – aprendizado e desenvolvimento da consciência socioespacial, compreendida como conhecimento do meio social, cultural e físico, dos atores sociais e de sua comunidade, conhecimento internalizado por meio de múltiplas e diversas relações e interações construídas intencionalmente na instituição escolar;
- II – desenvolvimento da cultura científica, estimulando a observação dos fatos e a sistematização de dados, como meio de percepção do mundo e desenvolvimento do senso crítico, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
- III – respeito ao debate e à apreciação do contraditório, e incentivo à argumentação para o estabelecimento de conclusões bem fundadas;
- IV – reconhecimento da prática, do experimental, do fazer, para sentir em todas as dimensões e constituição das ações;
- V – formação de atitudes de cooperação, de conservação e preservação do ambiente escolar e social.

A estruturação do currículo que contemple essas diretrizes deve estar alinhada à BNCC e especificamente para EITI deve considerar, conforme art. 8º da mesma resolução:

- I - a ampliação, o aprofundamento e o acompanhamento pedagógico das aprendizagens de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes sociais, culturais, éticas e estéticas;
- II – a incorporação da metodologia da pesquisa científica, nos níveis apropriados à fase curricular;

III - as práticas culturais e artísticas, propiciando a aproximação entre a produção de caráter universal e as expressões artísticas da produção regional e local;

IV – o desenvolvimento da corporeidade nas práticas esportivas, recreativas e de lazer, valorizando a imaginação, a sensibilidade, a criatividade e as emoções, incorporando os saberes da cultura tradicional;

V- as tecnologias da comunicação e informação, como linguagens contemporâneas, democratizando o acesso e o uso social;

VI – o estímulo à cultura de paz, o respeito à diversidade e dos direitos humanos, através de atividades teórico-práticas, de pesquisas e ações de colaboração e compartilhamento;

VII – a valorização do conhecimento da natureza e da preservação do meio ambiente, utilizando metodologias que partam do conhecimento do espaço local imediato, de ações concretas de sustentabilidade;

VIII – a promoção de práticas de cuidado com a saúde integral e de corporeidade, disseminando hábitos de higiene corporal, mental e social, e de conservação do ambiente de uso coletivo, como banheiros, refeitório, salas de aula, quadra esportiva, entre outros;

IX – o estímulo ao sentimento de pertença e ao desenvolvimento de ações comunitárias e sociais, em relação à preservação do espaço físico da escola e do território, bem como ao cuidado com a limpeza e embelezamento, combatendo a depredação do patrimônio e o desrespeito ao direito do outro de usufruir de um espaço condigno;

X – a inclusão do estudo e aprendizado de diversas formas de linguagens, de comunicação e de expressão corporal.

XI – a prática da avaliação contínua e processual, considerando o diagnóstico dos saberes prévios e sociais dos estudantes, articulada às diversas estratégias de avaliação formativa e somatória na integração das aprendizagens, nas etapas e modalidades da educação básica;

A organização curricular da Educação Integral em Tempo Integral no Ensino Fundamental da rede estadual do Rio Grande do Norte está estruturada a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de uma Parte Diversificada, totalizando 40 horas semanais de atividades escolares, conforme a figura 01, a seguir:

Figura 01 - Estrutura Curricular da Educação Integral em Tempo Integral do Ensino Fundamental



GOVERNO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA, DO ESPORTE E DO LAZER
COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO ESCOLAR - CODESE
SUBCOORDENADORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL – SUEF
SUBCOORDENADORIA DE ORGANIZAÇÃO E INSPEÇÃO ESCOLAR – SOINSPE
ESTRUTURA CURRICULAR - 2023

ENSINO FUNDAMENTAL - EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		5º ano		6º ano		7º ano		8º ano		9º ano			
			S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A		
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	05	200	05	200	05	200	05	200	05	200	04	160	04	160	04	160	04	160		
		Língua Inglesa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	80	02	80	02	80	02	80		
		Arte	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80		
	MATEMÁTICA	Educação Física	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80		
		Matemática	05	200	05	200	05	200	05	200	05	200	04	160	04	160	04	160	04	160		
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	04	160	04	160	04	160	04	160	04	160	04	160	04	160	04	160	04	160		
		História	03	120	03	120	03	120	03	120	03	120	04	160	04	160	02	80	02	80		
	CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia	03	120	03	120	03	120	03	120	03	120	02	80	02	80	04	160	04	160		
		Ensino Religioso	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40		
	TOTAL SEMANAL/ANUAL DE HORAS-AULA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR		25	1000	25	1000	25	1000	25	1000	25	1000	25	1000	25	1000	25	1000	25	1000		
PARTE DIVERSIFICADA	ATELIÊS	Estudo Orientado	04	160	04	160	04	160	04	160	04	160	04	160	04	160	04	160	04	160		
		Assembleia de Classe	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80		
		Iniciação Científica	03	120	03	120	03	120	03	120	03	120	03	120	03	120	03	120	03	120		
		Linguagens Artísticas Integradas	03	120	03	120	03	120	03	120	03	120	03	120	03	120	03	120	03	120		
		Educação Desportiva e Saúde	03	120	03	120	03	120	03	120	03	120	03	120	03	120	03	120	03	120		
	TOTAL SEMANAL/ANUAL DE HORAS-AULA DA PARTE DIVERSIFICADA		15	600	15	600	15	600	15	600	15	600	15	600	15	600	15	600	15	600		
TOTAL DE HORAS-AULA			40	1600	40	1600	40	1600	40	1600	40	1600	40	1600	40	1600	40	1600	40	1600		
TOTAL DE HORAS			1.333:20		1.333:20		1.333:20		1.333:20		1.333:20		1.333:20		1.333:20		1.333:20		1.333:20			

Legenda: S – Semanal A – Anual

Daniel de Sacramento da Silva Batista
Mat. 193850-9

Glauciane Pinheiro Andrade
Glauciane Pinheiro Andrade
Coordenadora da Codese
Matrícula 118, 124-6

Vanda Maria Pereira da Silva
Vanda Maria Pereira da Silva
SUBCOORDENADORA - SOINSPE
SEEC - RN

Fonte: SEEC-RN, 2023.

Para análise, destacam-se os Anos Finais – 6º ao 9º ano, que apresenta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a composição por áreas de conhecimento de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso e seus respectivos componentes curriculares. No total, a BNCC soma 25 horas semanais e 1000 horas anuais. Já a Parte Diversificada é composta pelos ateliês de Estudo Orientado, Assembleia de Classe, Iniciação Científica, Linguagens Artísticas Integradas e Educação Desportiva e Saúde. Essas atividades são desenvolvidas em 15 horas semanais, totalizando 600 horas anuais. Na carga-horária de aula, assegura-se as horas de aulas, o tempo para alimentação e descanso dos estudantes.

De acordo com as orientações no documento digital da Estrutura Curricular (2023, p. 3) referentes aos ateliês, deve-se observar que as atividades a serem desenvolvidas precisam considerar o estudante na sua totalidade na perspectiva dos pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser; os conteúdos devem pautar-se pelos objetivos de aprendizagem existentes no Documento Curricular do Rio Grande do Norte, que está em

consonância com as orientações existentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais de nove anos.

A metodologia a ser desenvolvida deverá considerar a integração curricular, os projetos interdisciplinares, os múltiplos letramentos, a leitura e a escrita compreensiva como elementos transversais às áreas de conhecimento, a resolução de problemas, a investigação científica, as metodologias ativas, o acesso à tecnologia da informação e as necessidades individuais e coletivas do grupo.

Pode-se intuir a partir da estrutura curricular que a parte diversificada é a responsável por desenvolver a integralidade dos sujeitos, como uma compensação à lógica da ciência moderna do currículo da base comum. A carga-horária de cada ateliê também evidencia intencionalidades formativas, pois a Assembleia de Classe, as Linguagens Artísticas Integradas e a Educação Desportiva e Saúde, somam a maior carga-horária da ampliação da jornada.

Considerar essa regulação implica um trabalho de ressignificação, próprio do campo das práticas, onde a política ganha contornos próprios e diferenciados. Adotar um trabalho de tradução pode oportunizar aos *pensantespraticantes* desse currículo, outras maneiras de vivenciá-los.

O trabalho de tradução feito com base na sociologia das ausências e na sociologia das emergências é um trabalho de imaginação epistemológica e de imaginação democrática, com o objectivo de construir novas e plurais concepções de emancipação social sobre as ruínas da emancipação social automática do projecto moderno (Santos, 2002. p. 273).

Nesse sentido, o trabalho de tradução com base na sociologia das ausências e na sociologia das emergências significa romper “o paradigma da ciência moderna que vem orientando o modo como os sujeitos ensinam e aprendem” (Silva, 2011, p.12). É fundamental que a construção do currículo escolar, valorize e viabilize o que emerge da cultura social, como salienta Santomé (1998, p.95):

o currículo pode ser descrito como um projeto educacional planejado, desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos.

A definição de currículo sugerida por Santomé (1998), vem ao encontro da possibilidade de enxergar as “experiências disponíveis” da sociologia das ausências (Santos, 2002), tornando-as possíveis emergências a serem consideradas no contexto de atuação prática desse currículo.

3 MERGULHO NAS EXPERIÊNCIAS CURRICULARES DA ESCOLA DE EITI: RUPTURAS, CRIAÇÕES E SONHOS EMANCIPATÓRIOS

A escola tem de ser de tempo integral para que possa ser uma escola de formação de hábitos, de atitudes, de formação do caráter e de preparação para a vida (Teixeira, 1959, p. 84).

Após a apresentação do percurso teórico-metodológico, esta seção abre-se à discussão acerca das regulações e disputas curriculares que conformam a Educação Integral em Tempo Integral e dedica-se ao movimento de aproximação, através dos mergulhos com todos os sentidos (Alves, 2008) na escola-campo da pesquisa, a Escola Estadual Duque de Caxias, em Macau/RN.

Trata-se de não só vivenciar, mas sentir o cotidiano escolar com atenção a tudo que ele carrega: sons, cheiros, sabores e dissabores, que transcende a lógica limitada apenas à visão, com o objetivo de compreender como os currículos são *pensadospraticados* pelos sujeitos que vivenciam a experiência da EITI.

Nesse sentido, partindo da noção de currículo como arena de disputas (Arroyo, 2013), como prática criativa e indissociável de teoria e ação (Oliveira, 2012) e como espaço de emergências e traduções (Santos, 2002), busca-se evidenciar as rupturas, as criações e os sonhos emancipatórios que se tecem no interior da escola. Tal perspectiva considera, conforme Certeau (1994), as táticas e artes de fazer mobilizadas pelos sujeitos praticantes para ressignificar as prescrições e inventar caminhos próprios no processo formativo.

Assim, o mergulho aqui proposto não se limita a descrever práticas, mas busca interpretá-las à luz das redes de significados que as sustentam, reconhecendo nos sujeitos *pensantespraticantes* sua potência criadora e sua condição de protagonistas da tessitura curricular.

3.1 Currículos da/na escola de EITI: das rupturas às criações

Nesta subseção, a análise se concentra nos movimentos que configuram os currículos *pensadospraticados* na escola de Educação Integral em Tempo Integral, considerando tanto as regulações impostas, analisadas anteriormente, quanto as invenções cotidianas dos sujeitos, capturadas nos mergulhos com todos os sentidos.

Partindo da perspectiva de Oliveira (2012, p.90),

os currículos *pensadospraticados* são criação cotidiana dos *praticantespensantes* do cotidiano escolar, por meio de processos circulares em que se enredam conhecimentos, valores, crenças e convicções que habitam diferentes instâncias sociais, diferentes sujeitos individuais e sociais em interação.

Esses processos circulares significam a dinamicidade e efemeridade que permeiam o cotidiano escolar. Os currículos prescritos são incapazes de incorporar tais processos, pois derivam, muitas vezes, de políticas em contexto de texto que não foram formuladas por seus praticantes, logo, professores e outros profissionais desempenham um papel ativo na interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Assim, suas crenças e pensamentos influenciam diretamente na implementação dessas políticas (Bowe *et al.*, 1992, *apud* Mainardes, 2006).

Nesse sentido, os currículos *pensadospraticados* são percebidos como processo vivo, que rompe dicotomias: ensinar-aprender, teoria e prática, formal-informal, tempo-espço e que esses processos acontecem indissociavelmente, em redes educativas em que os sujeitos *pensantespraticantes* interagem, afetam e são afetados neste(s) cotidiano(s).

Assim, busca-se compreender, a partir do sentimento do mundo (Alves, 2008) pulsante no *espaçotempo* escolar, como os professores, gestores e estudantes, em meio às tensões do contexto de implantação da EITI, transformam prescrições em práticas e criam alternativas pedagógicas que revelam sentidos próprios da experiência curricular. Nesse percurso, reconhecem-se as rupturas com lógicas normativas, mas também as criações que emergem do cotidiano como possibilidades emancipatórias.

[...] cresceu nas últimas décadas a consciência social do direito à educação e à escola entre os setores populares, cresceu também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto. O direito à educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola. Este pode ser um significado importante: tentar respostas políticas ao avanço da consciência do direito a mais tempo de educação (Arroyo, 2012, p.33).

A consciência social do direito à educação cresceu, a disputa pela oferta de mais tempo na escola virou pauta e instigou políticas públicas que a viabilizasse, mas para estender a permanência dos alunos na escola e enriquecer a variedade de experiências oferecidas, é fundamental reorganizar e/ou expandir o espaço físico, ajustar a carga horária dos profissionais da educação e otimizar os investimentos, entre outros fatores (Dultra e Moll, 2018).

Nesse contexto, os mergulhos com todos os sentidos (Alves, 2008), previsto como um dos procedimentos desta pesquisa, realizaram-se entre novembro de 2024 a agosto de 2025, semanalmente, na maioria das vezes em turno integral da escola, das 7h30 às 16h20, incluindo os horários destinados à alimentação, intervalos e as horas-atividade reservadas ao planejamento dos docentes.

3.1.1 A implantação da EITI e suas implicações curriculares

A Escola Estadual Duque de Caxias foi fundada em 1923, há mais de cem anos. Seu projeto arquitetônico passou por três marcantes alterações ao longo desses anos, ilustradas na figura 1 - da esquerda para a direita, as imagens das fachadas de 1974, 1985 e mais recente, entregue pelo Governo do Estado do RN no ano de 2022. Esta possui em sua infraestrutura: 05 (cinco) salas de aula, laboratório de informática, laboratório de ciências, banheiros, refeitório, cozinha, sala de atendimento educacional especializado (AEE), sala de professores, direção escolar, secretaria escolar e banheiros para estudantes e funcionários, foi nessa estrutura que no ano de 2023 se deu a implantação da EITI na referida escola. Nesse contexto da reforma física, pergunta-se: essa estrutura é adequada para essa oferta ampliada?

Figura 2 - Ilustração das mudanças na estrutura física do prédio da E.E. Duque de Caxias



Fontes: acervo da escola e blog Cidade do Sal (<https://www.cidadedosai.com.br/2021/07/obras-da-ee-duque-de-caxias-e.html>)

Observa-se que apesar da recente reforma e da construção dos novos espaços de laboratórios, banheiros para estudantes com deficiência e sala de AEE, a atual estrutura não atende a modalidade de ensino. Faltam espaços para a prática desportiva, que deveria atender tanto o componente de Educação Física quanto o Ateliê Didático de Educação Desportiva e Saúde (antes da reforma, a escola possuía um piso de quadra esportiva, sem cobertura, mas que atendia a essa finalidade), além

disso, não há espaço para o descanso dos estudantes, nem dos profissionais, o que afeta diretamente o bem-estar e os seus rendimentos, como enfatiza o(a) Professor(a) Praia (junho/2025)

O que falta, eu acho, é na hora do almoço, depois do almoço, falta um espaço para descanso dos alunos. [...] falta um espaço para eles praticarem atividade física. [...] porque quando chega nos dois últimos horários da tarde, os alunos não rendem mais, e os professores também estão muito cansados.

A rede estadual de ensino ainda não garante dedicação exclusiva para professores da Educação Básica. A carga horária atual é de 30 (trinta) horas semanais, das quais 10 (dez) horas são reservadas às atribuições extra sala de aula como planejamentos, jornadas pedagógicas e/ou reuniões. Os profissionais que estão em tempo integral na escola, podem acrescentar mais 10 (dez) horas de aulas suplementares. É nesse regime que parte dos profissionais da escola atua, comprometendo algumas vezes a qualidade esperada.

Na organização curricular, o mesmo professor pode assumir aulas de componentes curriculares, ateliês didáticos e horas de Atividade Pedagógica Educacional (APE). Inicialmente, essas horas foram destinadas à realização de oficinas de informática, artesanato, cine-vídeos e letramento, que aconteciam em rodízio de turmas ao longo da semana. Além das aulas nos horários convencionais, os mesmos estudantes e os mesmos professores acrescentaram o tempo das oficinas em suas rotinas. A princípio, sobre a implantação, o(a) Professor (a)(a) Sal (julho/2025) revelou três fatores de maior dificuldade: “primeiro fator: o tempo. O segundo fator: as novas atividades que são inseridas com o ensino integral como os ateliês, como as atividades de APE, e a terceira que é a falta de adequação física da escola.”

O tempo exacerbado em atividades e a falta de espaço para o descanso faz “a gente compreender que o cansaço atrapalha o rendimento, tanto para os profissionais, e isso a gente está se incluindo no meio, quanto para os próprios estudantes” complementa o(a) Professor(a) Duna (junho/2015). Não considerar o tempo para o descanso fere à dignidade humana, retroalimenta a subserviência à lógica neoliberalista que vende a ilusão – recompensa proporcional ao esforço. Infelizmente, muitas iniciativas de implantação da EITI têm sucumbido a essa lógica, camuflada de que é melhor a criança ou adolescente estar o dia todo na escola do que mais vulnerável fora dela.

Ainda com as barreiras existentes, é importante salientar que o cotidiano da/na escola campo da pesquisa revela “um espaço/lugar de produção/criação de saberes/fazer” (Silva, 2013, p.21) que se tecem na escola a partir das redes que se estabelecem com os sujeitos *pensantespraticantes* e “ao que nelas se produz e desenvolve, para além das críticas estruturais a elas endereçadas” (Oliveira, 2012, p.83-84).

Assim, como para ir à praia é recomendável observar o clima, nesse espaço/lugar que é a escola, também cabe esse cuidado. Na Escola Duque de Caxias, o clima escolar é descontraído, percebe-se relações ensolaradas (como um bom dia para ir à praia). É possível sentir (nos tons de vozes, nas altas gargalhadas, até no cheiro da merenda) a boa relação entre os sujeitos praticantes, há um sentimento de pertencimento àquele lugar que ultrapassa o espaço físico, como o narrado a seguir:

Tardezinha da Duque – Tarde ensolarada, feriado nacional da Consciência Negra e dia da Tardezinha da Duque, título escolhido para nomear a confraternização dos servidores da escola. Que não aconteceu na escola, mas num espaço de lazer da cidade. Música, mimos, comida boa e clima de descontração embalarão o evento. Entre os presentes, um grande parceiro que chegou para somar à escola esse ano com a implantação do “Portal Clickideia”, inclusive, os alunos os chamam de “clickideia” (risos). Todos pareciam felizes e descontraídos naquela tarde. Ver a interação dos profissionais em outro ambiente, muitos acompanhados por familiares, fez com que o clima de “entrosamento” se revelasse a cada gesto, fala e sorriso, inclusive com os dois músicos convidados para acompanhar o karaokê que é marca registrada dos eventos da escola, porque como dizia o poeta “quem canta, seus males espanta”, com direito a interação da filhinha de 1 ano de um dos professores, que já chegou mais tarde, mas fez questão de comparecer. A tarde terminou com os “inimigos do fim” na piscina. (Mergulho: 20 de novembro de 2024)

Momentos como o narrado acima, rompem não só com o concreto que cerca a escola, mas também com a rotina de tarefas nas quais esses sujeitos são submetidos. Fortalecem o bem-estar e as relações interpessoais, como revela os professores “Praia” e “Duna”:

[...] essas relações que temos no dia-a-dia, no trabalho, que são um pouco estressantes, elas são amenizadas, no momento de confraternização, de lazer, de conversa, de sorrir, eu acho de suma importância (Professor(a) Praia, junho/2015).

Acho que o momento deve ter sido escolhido para sair mesmo do cotidiano? Porque a gente já passa aqui [na escola] oito tempos, oito horários. Então, acredito que houve uma mudança para aliviar essa rotina, acho que isso foi a escolha para saída daqui [espaço físico da escola]. (Professor(a) Duna, junho/2025)

As relações interpessoais estabelecidas na escola são bem avaliadas pelos professores, destacam-se o acolhimento e a realização de momentos festivos que ajudam na integração da comunidade escolar e que aliviam a rotina diária. Mas, também revela uma demanda demasiada atribuída ao docente atualmente, que se entrelaçam a outras demandas pessoais e que implicam no “ser professor”.

As boas relações foram essenciais para regulação das tensões iniciais do processo de implantação da EITI na escola, no ano de 2023. Concomitante a isso, a escola vivenciava o ano do seu centenário e também a implantação da feira de ciências vinculada ao Programa Ciências para Todos, da Universidade Federal do Semiárido (UFERSA), como frisa o(a) Professor (a) Duna (junho/2025)

Foi tudo ao mesmo tempo: centenário, feira, tempo integral, então deu um nó na cabeça da gente enquanto profissional, para compreender tudo isso, a gente não teve tempo de digerir as informações, colocar cada um no seu lugar para poder pensar, a gente foi executando [...] e aí houve a adaptação. De 2023 para 2024 já houve um sossego maior, porque a gente foi relaxando, compreendendo, estudando, procurando mecanismo para poder desenvolver aqueles ateliês que não tinham nada posto para gente. Didaticamente falando, não tinha nada posto.

É possível apreender da fala do(a) Professor(a) Duna que o processo de implantação da EITI exigiu dos *pensantespraticantes* rupturas não só da utilização do tempo estendido, mas das maneiras de *pensarpraticar* esse novo currículo, que foi praticado antes de ser normatizado, pois no ano da referida implantação, a rede estadual ainda não dispunha dos atuais documentos norteadores, principalmente as diretrizes curriculares que orientassem o currículo da parte diversificada dos Ateliês Didáticos, como significa o(a) Professor(a) Praia (junho/2025) “Eu acho que realmente a ruptura foi saber como trabalhar com os Ateliês”.

Os ateliês didáticos foram decisivos nos processos de rupturas e (re)criações das experiências curriculares na escola. Apesar de seguir a organização disciplinar, no sentido de cumprir carga horária pré-estabelecida, ainda possibilitaram maior flexibilização e integração do currículo. Nesse processo, consideraram-se saberes tradicionais e diferentes agentes como parceiros, o que oportuniza experiências sociais e culturais diversas, pois para os ateliês não existe a imposição de competências e habilidades pré-estabelecidas, ainda que por caráter regimental, devam-se considerá-las. Os ateliês provocam a criatividade, a invenção e consequentemente a participação de todos os *praticantespensantes*.

O ateliê da “Assembleia de Classe”, responsável por fomentar e fortalecer decisões democráticas na escola é uma experiência de relevo nesse processo de ruptura. Foi nas Assembleias de Classe que o horário do descanso foi pautado para ressignificar as horas de APE. Os estudantes argumentaram que se sentiam exaustos, e como proposta apresentaram a redução das oficinas e a não obrigatoriedade de participação. Assim, os estudantes e gestão escolar dentro da Assembleia deliberaram a votação das oficinas que permaneceriam, sendo informática e jogos, dois dias na semana, para cada turma e a não obrigatoriedade de participação de todos os estudantes. Acrescentando mais tempo ao descanso no intervalo do almoço. Dentro das Assembleias de Classe também acontece a eleição dos líderes de turma e representantes do Conselho de Classe,

Assembleia de classe do 9º ano. Como pauta a eleição dos líderes de turma. A professora explanou sobre a importância da liderança de classe e o perfil que estes devem ter para conduzir as responsabilidades inerentes a essa função. Foram formadas duas chapas: chapa 1 e chapa 2. Cada uma das chapas teve 3min para apresentar suas candidaturas. A chapa 1 é composta por três meninas e a chapa 2 composta por três meninos (guerra dos sexos? talvez). Nas sustentações das falas das chapas, pode-se intuir a dificuldade de apresentar ideias claras e sustentação de argumentos que convençam a serem escolhidos. Foi proposto pela professora uma rodada de perguntas e respostas entre os concorrentes. Hora de votar! Cada aluno escreveu num pedaço de papel o número correspondente à chapa escolhida. A chapa 1 recebeu 13 votos e a chapa 2 recebeu 17 votos, vencendo a disputa. A repercussão da votação entrou na outra aula, que por sinal foi de Língua Portuguesa. (Mergulho de 20 de maio de 2025)

Outro desafio identificado no período de implantação foi a formação continuada para os profissionais, a SEEC-RN ofertou duas formações específicas para as escolas estaduais que estavam implantando o currículo da EITI em 2023, uma no início do ano letivo e outra no segundo semestre, com opiniões distintas, os professores afirmaram que

A primeira formação só deu para ir duas ou três pessoas. E não é só duas ou três pessoas que fazem uma escola integral. Tem que chegar com mais abrangência para todo mundo. Mas, a qualidade é excelente, a qualidade das formações, as 2 que eu participei foram excelentes (Professor(a) Sal, julho/2025).

Eu só participei de dois momentos formativos esse tempo todo, que foram aqueles realizados em Natal, direcionado muito vagamente as coisas... como iriam ser implementadas dentro dos ateliês e as experiências que alguns profissionais tiveram, que foram exitosas (Professor(a) Duna).

As tensões iniciais provocadas pelas ausências de infraestrutura adequada, ausências de diretrizes curriculares para a modalidade, de profissionais com

dedicação exclusiva e de formação continuada, paradoxalmente, parafraseando (Oliveira, 2012, p.90) colaboraram para um currículo como criação cotidiana, que pressupõe, entre outras coisas, as diferentes formas de tecer conhecimentos, em diferentes modos de agir, dando origem a resultados tão diversos quanto provisórios.

3.1.2 mil maneiras de *pensarpraticar* o currículo da EITI

A escola campo de pesquisa em questão, já vivenciava um currículo a partir de projetos, esse foi o caminho para as primeiras criações dos *pensantespraticantes* nesse processo de implantação da EITI, subvertida não por rejeição direta ou modificação, mas pelas formas de uso (Certeau, 1998) que partiu das experiências disponíveis às descobertas de experiências possíveis (Santos, 2002).

Projeto Construção de Saberes. A escola estava em preparação para a culminância do último projeto didático do ano – “Construção de Saberes”, ação anual que a escola realiza com temáticas voltadas à Educação Financeira. Aquele “caos” gostoso que envolve alunos e alunas explodindo de criações, ansiosos para finalizarem suas produções, numa construção colaborativa com seus professores orientadores. Na sala dos professores, vários diálogos: o professor “X” narrava sua experiência empolgante ao visitar a Feira do Semiárido na cidade de Mossoró-RN, mostrou a produção de uma revista que os alunos produziram durante o projeto sobre a Educação Financeira e de como um dos alunos dito “díficeis” se mostrou dedicado. Para ele, foi medo da reprovação, já que algumas atividades propostas no projeto visava a recuperação de aprendizagens. E continuou contando outras novidades, como as notas das redações dos alunos que prestaram o Exame de Seleção do IFRN. Na mesma sala, abre-se uma discussão quando um dos grupos chega para pedir socorro com a sua apresentação, gerando um conflito entre professores orientadores do grupo. Nesse grupo, segundo o aluno “AB” – grupo dos *crias*, só os bagunceiros abaixo de 2,0 referente às médias das notas dos componentes do grupo. Todos na sala não aguentaram a gargalhada com o *repente* do aluno. Mesmo em meio ao conflito instaurado e o clima desconfortável entre os professores, todos colaboraram para que o grupo organizasse seu material para apresentação. Fim do expediente e início da hora-atividade da semana que teve como pontos de pauta os dados de acesso da plataforma *Clickideia*, com direito a premiação nacional para o professor “X” que entre mais de 100.000 cadastrados na plataforma, foi um dos que obteve o maior engajamento. Todos aplaudiram e cumprimentaram o professor. Após a exposição, pausa para o lanche compartilhado e em seguida, cada um seguiu com o planejamento de suas atividades para o próximo período de aulas (Mergulho, dez./2024)

Nota-se que o projeto *Construção de Saberes*, naquele ano, revelou a criação curricular da recuperação paralela, oportunizando outras maneiras de avaliar e ser avaliado, o que caracteriza uma ruptura no processo de avaliação, deixando de ser somatório para ser formativo, valorizando os saberes construídos para além das

habilidades ou competências que o currículo formal exige. Soma-se a isso, a possibilidade de vivenciar um currículo mais integrado.

Nessa perspectiva, a implantação do programa *Ciências Para Todos* colaborou para a ressignificação do currículo por parte dos professores para atender a ampliação desse tempo na escola, principalmente no trabalho com os *Ateliês Didáticos*, criando-se

oportunidades de se implicar ativamente os alunos e alunas em questões tais como a solução de problemas, a planificação, o desenvolvimento e a avaliação de projetos e trabalhos, o estudo de casos sobre questões conflitivas ou críticas, etc. (Santomé, 1996, p. 65).

Ainda que a operacionalização do *Ciências para Todos* sugira a lógica positivista, o programa visa partir do interesse do aluno, o que no trabalho com o currículo integrado é o motor para aprendizagem (Santomé, 1996). Então, na perspectiva dos professores sobre as experiências curriculares na escola que permearam o processo de implantação da EITI, “o que mais marcou foi a feira de ciências [...] a feira de ciências, ela foi um norte, foi um divisor de águas”(Professor(a) Duna, junho/2025). Neste sentido, o(a) Professor(a) Sal (julho/2025) reforça:

Bom! Não tenho nem dúvida: a feira de ciências. Acho que a gente amadureceu bastante em Feira de Ciências. No primeiro ano, a gente fazia o relatório, porque quase todos não sabiam fazer. Hoje eles fazem sozinhos os relatórios, a gente só realmente faz o trabalho de professor mesmo. Principalmente no 9º ano, porque já teve as vivências.

É importante salientar que essas experiências foram vivenciadas a maior parte do tempo nos horários do componente curricular de Ciências e principalmente no Ateliê de Iniciação Científica

Iniciação Científica. Sinal tocou, hora da aula de Iniciação Científica, assunto da aula: diário de bordo para a Feira de Ciências. Troca de professores, troca de metodologias e troca de postura dos alunos. Os alunos se agruparam conforme a divisão dos grupos de trabalho da feira de ciências para que o professor possa analisar os temas escolhidos. O professor chamou atenção para o critério da “relevância social” dos temas escolhidos, que priorize problemáticas locais. O que parece é que alguns alunos não compreendem o que seria “relevância social” local. Os grupos voltaram a trabalhar na tempestade de ideias, em busca dos temas (Mergulho, maio/2025).

Outro destaque para EITI foi a utilização de outros espaços da escola como laboratórios e biblioteca. Com a ampliação do tempo escolar e a emergência de

dinamizar e não só preencher esse tempo, modificou-se as formas de uso desses espaços, antes, pouco aproveitados, como relatam os professores:

Foi uma coisa que melhorou bastante [utilização dos espaços], porque a gente já tinha o laboratório de ciências quando era nesse modo regular, a gente tinha o laboratório de informática, a gente tinha biblioteca e não era bem utilizado. E hoje por ser integral, como a gente tem mais tempo, a gente convive mais com o aluno, então eu acho que a gente mesmo foi “forçado” a utilizar os outros espaços que a escola dispõe, porque 8 horas com o aluno dentro da escola, não dá pra ficar com ele o tempo todo na sala de aula não. (Professor(a) Sal, julho/2025)

Ano passado, utilizei bastante o laboratório de informática e a gente conversando, eu e os outros professores, a gente já viu uma diferença dos alunos que não sabiam nem fazer uma apresentação, hoje eles fazem sozinho as coisas [...] então eles adquiriram uma habilidade que não tinham, aqui na escola (Professor(a) Praia, junho/2025)

Dentro do ateliê de iniciação científica, o projeto de robótica me marcou. Fizemos dois robôzinhos, um que foi com controle remoto, que apresentamos aqui ao lado, e o outro foi no ano passado, o robô guia. Foram essas duas experiências. Uma com o sistema ainda de fios, de controle, ligado, integrado e o outro totalmente digital, então o pensamento foi evoluindo, então foi um negócio marcante para mim, foi um negócio que brilhou meus olhos! (Professor(a) Duna, junho/2025).

Considerando as falas dos professores, compreende-se que as experiências se mostram mais eficazes com os alunos interagindo na prática, rompendo com determinações e ao mesmo tempo recriando-as. Com estas experiências, os alunos demonstram interesse e participam com mais espontaneidade. Assim, ressalta-se a importância dos espaços de laboratórios, mesmo que ainda existam fragilidades na utilização do laboratório de ciências. Por outro lado, o laboratório de informática proporcionou aos alunos, novos saberes na área da tecnologia, como por exemplo, o uso de computadores, equipamentos que a maioria dos alunos por questões socioeconômicas, não têm fácil acesso fora do ambiente escolar.

Ressignificar *espaçostempos* na perspectiva da EITI instigou a todos(as) saírem da zona de conforto, corroborando com a criação de outros processos formativos dos partícipes, além de promover ações de colaboração e de relação horizontal entre professores e alunos, onde se *aprendeensina* mutuamente. Para superar a falta de infraestrutura específica para prática esportiva e de lazer, como afirma o(a) Professor(a) Sal (julho/2025) “A escola ainda deve muita estrutura, mas a gente ainda consegue se virar. Com jogos, com a área esportiva que a gente criou, ali do lado do refeitório, colocou uma rede de vôlei e eles ficam bastante ali”.

Figura 03 - Cantinho do vôlei, espaço criado pelos *pensantespraticantes*



Fonte: autoria própria, 2025.

No intervalo do almoço, o cantinho do vôlei tava ocupado por alguns alunos novamente, algo que nos mergulhos anteriores não aconteceu. Esse cantinho somou esforço do supervisor de pátio que doou a rede de proteção, bem como a areia e alguns alunos que colaboraram para organizar o espaço junto ao supervisor. Essa criação foi no ano de 2024, um espaço para esporte e lazer, algo que carece na estrutura física da escola. Um dos alunos que estava jogando e que frequentemente é descrito pela maioria dos professores que é um aluno que “não faz nada”, pode-se observar algo que aparentemente desperta seu interesse: o vôlei. Será que esse pode ser um portal para termos outras compreensões sobre esse aluno? (Mergulho, abril/2025)

É importante ressaltar que foi do “Cantinho do Vôlei”, ilustrado na figura 02, criado pelos *praticantespensantes* - idealizado e financiado pelo coordenador de pátio e membros das equipes docente, gestão e pedagógico, com a realização dos estudantes, desse cantinho saíram as primeiras classificações da escola na categoria de “Vôlei de Praia” de duplas nos Jogos Escolares do Rio Grande do Norte (JERNS), a dupla feminina avançou para etapa final, realizada em Natal-RN, no ano de 2024. Algo nunca vivenciado pela escola nessa modalidade esportiva.

Com a ausência do currículo prescritivo por mais de um ano, antes da implantação da EITI na escola, os processos se deram totalmente por criações

curriculares dos *pensantespraticantes* em relação aos ateliês didáticos, como identificado na fala do(a) Professor(a) Duna (junho/2025): “em minha compreensão, houve essa ruptura, porque nós deixamos aquela base mais engessada e aí, a gente passou a compreender isso mais integralmente”. Percebe-se que ao “jogar esse jogo do intercâmbio gratuito, [...] inventar os traçados de convivências e de gestos” (Certeau, 1998, p. 90), que permitiram astúcias e artes de fazer para subverter a lógica dominante de um currículo que prepara o sujeito para servir ao capital e aniquila sistematicamente a exigência de criar, de pensar criticamente e de agir com justiça social.

Primeiro dia do ano letivo. A aula do momento foi de Educação Física, o professor se apresentou e além do componente curricular também apresentou o Ateliê Didático Educação Desportiva e Saúde, em seguida, propôs a dinâmica da folha, realizada em grupo: os grupos deveriam encontrar estratégias para realizar a partir de cortes numa folha, uma espécie de cordão que envolvesse mais de uma pessoa, isso movimentou a sala e envolveu a participação de toda turma. Depois da realização da dinâmica, os alunos tiveram que relacionar o desafio proposto com aqueles que ocorrem no cotidiano na escola. É perceptível que a maioria da turma tem dificuldade de se expressar, tanto na escrita quanto na oralidade, quando questionados a interpretar os comandos. O professor chamou atenção sobre a presença de dois estudantes novatos, um menino e uma menina. O menino apresenta-se bem participativo e já interage bem como os demais, já a menina, apresenta um comportamento mais tímido e apático, que chamou atenção dos dois professores que já passaram pela turma. A última atividade proposta, contou com a participação de 16 alunos em duas filas de 8 para o desafio de montar uma palavra a cada letra que deveriam estar em páginas previamente marcadas, a fila que conseguisse montar a palavra primeiro, venceria o desafio. As palavras montadas foram: “respeito” e “inclusão”. Ao término, o professor junto com os alunos refletiu sobre a atividade. A turma amou a aula! (mergulho, fev./2025)

É possível compreender que o professor rompeu com a lógica tradicional de atividades conteudistas e optou, taticamente, por fazer com que os estudantes refletissem sobre o que acontece no cotidiano escolar pelas ausências de respeito e inclusão, e como isso pode impactar nas relações sociais enquanto sociedade. Assim, “o papel da escola e do currículo será de entender as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura, com o intuito de responder à situação de desigualdade social e a diversidade cultural que existe em nossa sociedade” (Silva, 2013, p. 32).

Na escola campo da pesquisa, há uma diversidade socioeconômica, desde alunos que advindos de famílias de classe média aos que vivem em situação de vulnerabilidade social, muitos desses, residentes na zona rural. Esse contexto deve ser considerado “antes de programar estas ou aquelas atividades, dedicar dias de estudo, para mostrar e explicitar, enquanto gestores, docentes-educadores, como

pensamos os educandos, como pensamos os setores populares e seus filhos e suas filhas” (Arroyo, 2012, p. 36).

É fulcral que a escola conheça cada um desses sujeitos, seus lugares de origem, sua cor, condição social para que as experiências curriculares tecidas nessa instituição sejam equitativas, e assim, não os promova só com as médias aritméticas (para passar de ano), mas que os possibilitem pensar e agir criticamente acerca das múltiplas realidades injustas e indignas de viver.

Um dos fatores determinantes no início do ano letivo de 2025, foi a greve dos profissionais da Educação que reivindicavam reajuste salarial do piso do Magistério, atualização do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, entre outras. Na E. E. Duque de Caxias não houve adesão de 100% dos profissionais à greve, pois os professores temporários não puderam aderir ao movimento. Então, foi preciso reorganizar novos arranjos de tempos e rotinas.

Os impactos da greve

A conversa com a gestora e a apoio pedagógico sobre os impactos da greve, deflagrada no dia 26/02/2025, na organização da escola, implicou na reorganização de horários de aulas, pois os professores do quadro efetivo aderiram à greve, mas a escola continuou suas atividades com 5 professores temporários. Isso exigiu das equipes várias “táticas” para que parte da carga-horária das turmas fosse assegurada, entre 16h e 20h semanais. Durante o período da greve, os alunos se mantiveram com aulas dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, História, Ensino Religioso, bem como os ateliês de Linguagens Artísticas, Assembleia de Classe e Estudo Orientado. Outra implicação nesse período é que dos 5 professores temporários, apenas uma professora estava integralmente na escola por ser lotada com os dois vínculos, os demais, estavam parcialmente na escola. Essa falta de disponibilidade integral, gerou arranjos de horários seguidos do mesmo professor, na mesma turma, o que evidenciou uma certa fadiga em ambos (alunos e professores). Mesmo nesse contexto, as equipes promoveram criações importantes, como por exemplo, as atividades relacionadas ao Dia Internacional das Mulheres “com mil maneiras de fazer” nesse cotidiano recheado de situações complexas em virtude das incompletudes: de equipes e dos *temposespaços*, sem a biblioteca, sem a sala de recursos, sem o atendimento educacional especializado, pois os professores regentes desses espaços aderiram à greve. O refeitório lotado no primeiro dia de aula do ano, praticamente vazio com o rodízio de turmas. Ainda assim, os *praticantespensantes* persistiram e resistiram às adversidades que o tempo “cronos” os impôs, provocando-os a reinventar outras formas de *pensarpraticar* no cotidiano da escola em greve (Mergulho, março/2025).

A Lei do Piso do Magistério, também conhecida como Lei nº 11.738/2008, estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional para os professores da Educação Básica pública do Brasil. Essa lei determina um valor mínimo de remuneração e uma jornada de trabalho máxima de 40 horas semanais, com o valor sendo reajustado

anualmente com base no crescimento do Valor Anual Mínimo por Aluno (VAF mínimo) do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica).

Nos últimos anos, os movimentos de greve vêm sendo recorrentes para que o cumprimento da lei do piso seja efetivado pelo Governo do Estado. É importante salientar que nos anos de 2023 e 2024, a implantação da EITI na escola e seus desafios, foram determinantes para que os profissionais, mesmo não concordando com as propostas apresentadas pelo Governo do Estado do RN, decidissem por não aderir às greves daqueles anos, sob justificativa de comprometer seriamente todo esse processo de implantação e das possíveis transferências de alunos para outras instituições. Em 2025, todos os docentes do quadro efetivo da escola, lotados em sala de aula, coordenação de pátio, sala de AEE e Biblioteca aderiram à greve.

Nesse contexto desafiador, é preciso destacar a chegada de novos docentes temporários que vivenciavam a experiência da EITI nessa etapa de ensino pela primeira vez e que ainda estava se familiarizando com esse currículo, o que demandou mais esforços das equipes de gestão pedagógica para apoiá-los, já que a aprendizagem por pares não seria possível, pois os professores efetivos estavam em greve.

Em meio a greve:

No contexto didático criado a partir da greve, a turma do 9º ano participou de 4 aulas seguidas de Língua Portuguesa, com dois blocos de aulas de 50min e um intervalo entre os blocos de 20min. A pauta da aula derivou da sequência didática sobre o dia da mulher e mais especificamente, a intertextualidade, pois a professora usou um vídeo sobre Carolina Maria de Jesus e um cordel de Bráulio Bessa que aborda a importância da mulher, ambos apresentados na aula anterior. No quadro branco, 8 questões de interpretação textual que provocavam a relação do conteúdo com os aspectos histórico-sociais que envolvem os direitos das mulheres. Em meio a atividade, as “fugidinhas” dos estudantes para saírem da sala para ir ao banheiro ou beber água, as discussões paralelas, isso não é estranho para essa faixa-etária, no entanto, a demora para responder as questões gerou curiosidade, alguns alunos tiveram dificuldade em dar suas opiniões. Será que não compreenderam os enunciados das questões? Será que não lembravam dos textos trabalhados anteriormente? Ou não conseguiam se concentrar para responder as questões? Um pouco de cada, quem sabe? Inquietações que ficaram pendentes ao som da sirene do intervalo. E mais uma vez, o mínimo de alunos no refeitório, tão apáticos quanto em sala, cadê o corre-corre, o barulho, as gargalhadas, os “enredos”? Mais inquietações...de volta à sala e às dificuldades dos estudantes com a atividade. Com isso, a professora usou da tática da oralidade, provocando que os alunos respondessem oralmente as questões, os meninos participaram, mas as meninas permaneceram em silêncio, o que causa espanto, pois a temática era justamente sobre os direitos das mulheres, o que aparentemente inquietou a professora, que nominalmente começou a provocar as alunas a participar. Para finalizar o segundo bloco de aulas, a professora levou a turma ao laboratório de informática para que esta realizasse uma pesquisa sobre o autor Bráulio

Bessa, pois muitos alunos não o conheciam. Pausa para a “*lettering*”⁷, pois chama atenção o interesse dos alunos na produção dessa arte geralmente para identificar o componente curricular ou título da atividade, os olhos podem ver como perda de tempo ou como um potencial artístico, o segundo modo de ver, não só ver, mas sente, se deleita com a “beleza”, se deixa emocionar e ver o que está para além da visão. E entre textos online e artes escritas, o objetivo da aula foi alcançado. (Mergulho, maio/2025)

Com o encerramento da greve, as aulas retornaram no dia 31 de março do corrente ano. Assim, todas as turmas voltaram integralmente à escola e junto com elas, todos os cheiros, todas as vozes, os sentidos múltiplos, todos os dias da semana. Porém, mais um desafio se impunha, a reposição das aulas do período da greve. Esse contexto nublou o clima antes ensolarado, pois coube à gestão da escola e aos professores que fizeram greve, apresentar no calendário escolar as datas para execução do plano de reposição da carga horária a ser reposta, correspondente ao período da greve, o que só foi possível por meio de sábados letivos.

Reposição da greve.

Durante a tarde, a tarefa foi com a equipe pedagógica na tentativa de fechar os horários de reposição da greve, assunto que sempre tenciona a todos. Depois de muitos cálculos de cargas horária e muita conversa, chegou-se ao entendimento que a carga horária a ser reposta será computada em 11 sábados letivos intercalados, que serão vivenciados no período de maio a outubro do corrente ano, a solução mais viável, pois sacrificar parte do recesso escolar ou sábados seguidos, seria muito cansativo para os estudantes, professores e equipes de gestão e pedagógico (que não fizeram greve, mas terão que acompanhar a reposição) (Mergulho, maio/2025)

Concomitante a problemática da reposição da greve, a escola se preparava para mais uma feira de ciências e avaliações externas, sobretudo a avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A escola amadureceu seus processos de feira de ciências, pois os alunos já conseguem compreender melhor essa metodologia, principalmente a partir das problemáticas do território, essa maturidade foi possível através do currículo da EITI, como afirma o(a) Professor(a) Duna (junho/2025)

Hoje, tô falando no sentido de aluno, eles estão até mais organizados nesse sentido, sabe? Eu vejo, por exemplo, quando um menino chega pra mim e diz assim: “professor(a), eu vou falar sobre a palma de forrageira”, então ele pensou além do mundo da escola, na nossa escola não tem palma de forrageira. Então, essa construção de percepção do mundo onde ele tá integrado, vem muito dessa metodologia do sistema integral, do pensamento metodológico científico, eu acredito muito nisso.

⁷ Lettering é a arte de desenhar letras e palavras visualmente bonitas e chamativas, as artes de lettering são sempre na sua maioria feitas à mão. (<https://letteringcreative.com/blog/o-que-e-lettering>)

Para o(a) Professor(a), o currículo da EITI possibilitou que os estudantes ampliassem suas percepções do mundo. Na feira de ciências permite-se uma relação mais horizontal entre estudantes e professores orientadores, que assumem uma parceria acerca de um objeto de pesquisa que parte da curiosidade do estudante sobre problemáticas que o cercam, que dinamizam e enriquecem o currículo escolar, como salienta Santomé (1988, p. 95):

A instituição educacional precisa proporcionar um conhecimento reflexivo e crítico da arte, da ciência, da tecnologia e da história cultural, não só como produtos do desenvolvimento alcançado pela humanidade em seu devir sócio-histórico, mas principalmente como instrumentos, procedimentos de análises, de transformação e criação de uma realidade natural e social concreta.

Os projetos desenvolvidos para a Feira de Ciências são submetidos a avaliadores externos, que por meio de fichas avaliativas e rubricas, aferem notas à cada projeto e gera uma classificação final que permite credenciá-los para etapa regional da 6ª DIREC e posteriormente para a etapa regional da Feira do Semiárido Potiguar, realizada pela UFERSA.

Feira de Ciências - etapa escolar

O dia da Feira de Ciências, na qual fui convidada pela coordenação pedagógica para ser uma das avaliadoras dos projetos submetidos ao Programa Ciências Para Todos, da Universidade Federal do Semiárido (UFERSA) em parceria com a 6ª DIREC e Governo do RN. Analisei os projetos das turmas do 8º e 9º ano, esta última, acompanhei mais de perto durante os mergulhos. Curiosamente, observei mais inovação, criatividade e desenvoltura nos alunos do 8º ano, esperava mais potencial nos alunos do 9º, mas, um dos pontos relevantes foi no aspecto comportamental, mostraram-se mais maduros e desenvoltos, no entanto, com relação ao método científico, alguns ainda apresentam dificuldade ou desinteresse. A escola reservou o turno da manhã para os avaliadores, tática utilizada desde a implantação do Ciências para Todos na escola. A tarde deste mesmo dia, os projetos foram apresentados para a comunidade geral. Várias escolas públicas e privadas marcaram presença e visitaram as salas de experimentos e dos projetos científicos. No corredor principal, um tablado serviu como palco para quem quisesse se aventurar no karaokê, um costume típico dos eventos da escola que sempre entrega cultura e entretenimento (Mergulho, ago./2025)

Entre as etapas, o projeto intitulado “Malacacheta: pode ser um elemento anticorrosivo na produção de tijolos?”, que tem como autores, três estudantes da turma do 8º ano, foi um dos credenciados a representar a 6ª DIREC na Feira do Semiárido Potiguar, a ser realizada na cidade de Mossoró, ainda esse ano. Foi a primeira vez que a escola conseguiu a credencial, em suas três participações. Além de incitar o pensamento crítico-reflexivo, de possibilitar a participação dos estudantes

nas tomadas de decisões, o currículo da EITI também ressignifica tempos, espaços e atitudes dentro e fora da escola.

Dia da páscoa da escola, ação que já faz parte do calendário escolar há alguns anos. Durante duas semanas foram desenvolvidas atividades que integram componentes e ateliês à temática. Uma aluna relatou sobre a ação solidária que a turma realizou no dia anterior, que surgiu a partir da discussão da temática durante uma das aulas de Língua Portuguesa e mobilizou a turma a organizar um café solidário para distribuição em bairros carentes da cidade. Pela manhã, alunos e professores se empenharam na finalização dos trabalhos e na organização do espaço para culminância do projeto. À tarde, iniciaram as apresentações do que fora produzido pelas turmas, sob a coordenação de um dos professores. A turma do 9º ano, ficou sob a responsabilidade da professora de Língua Portuguesa, com ação solidária e a peça teatral da “Paixão de Cristo”, dirigida pela gestora da escola que prendeu a atenção de todos os presentes e materializou muitos saberes artísticos dos alunos envolvidos no elenco e na produção (Mergulho, abr./2025).

O trabalho em alusão à Páscoa Cristã não é inédito da escola, pois atende majoritariamente à cultura cristã, essa ação é integrada ao currículo, especialmente no ateliê de Linguagens Artísticas Integradas, pois, a maior parte do projeto foi desenvolvida nesse ateliê. Outro aspecto interessante foi a capacidade de despertar nos estudantes a abertura de “incorporar, interrogar, analisar, buscar compreender tudo o que nos chega, desses *“espaçotempos”*, nos seus tão diferentes acontecimentos, através de todos os nossos sentidos”, como sugere Alves (2001, p.14).

A mesma autora defende que um dos movimentos das pesquisas com e nos cotidianos é “beber em todas as fontes”, para aventurar-se e compreendê-lo mais amplamente. Nessa tessitura, a mesma escola que significa a páscoa cristã em suas práticas curriculares, também significa o *Halloween*, tradicional data da cultura pagã europeia e incorporada à cultura norte-americana, ambas geram interesses e criações diversas dos estudantes.

É possível que inconscientemente aconteça um efeito de “transfluência” nas redes de aprendizagens desses *praticantespensantes*, provocado por experiências que exploram o fluxo contínuo de ideias, práticas e valores (Santos, 2015), e que nessa perspectiva transformam barreiras em pontes. No entanto, é preciso despertar essa consciência para uma perspectiva emancipatória, com a intencionalidade que caminhe para esse fim, para que o currículo da parte diversificada não se limite às datas comemorativas, como visto no relato do mergulho abaixo descrito:

Após o intervalo, hora do ateliê Assembleia de Classe, retomando a temática dos Povos Indígenas, trabalhados na última aula, antes da greve. Para problematizar, a professora utilizou uma notícia da página do G1 sobre as condições precárias que os indígenas vivem em áreas, fora das terras Indígenas. Para ajudar na compreensão, trechos do documentário “Falas da terra”, um dos recortes foi de comentários feitos nas redes sociais depreciando a luta dos povos indígenas. Nessa aula, ao menos não tem ninguém dormindo, mas a interação dos estudantes é tímida. A pergunta lançada pela professora: vocês são a favor ou contra as lutas indígenas? Alguns se posicionaram a favor (mergulho, abril/2025)

Esse recorte de uma das aulas, foi realizado em abril deste ano. A intenção foi ressignificar conhecimentos sobre os povos originários. Além das discussões em sala de aula, postulou-se também uma visita à comunidade indígena Amarelão, do povo potiguara, localizada em João Câmara-RN. Percebe-se nesse projeto uma intenção curricular decolonial, que questiona e subverte a ordem colonial desse país que há anos maquia a invasão e o genocídio dos povos indígenas com uma base de alta (e dominante) cobertura, chamada de “descobrimento”. A esse respeito, cabe ao currículo oportunizar o que Santos (2002, p. 259) designa de experiências de conhecimentos:

Trata-se de conflitos e diálogos possíveis entre diferentes formas de conhecimento. As experiências mais ricas neste domínio ocorrem na biodiversidade (entre a biotecnologia e os conhecimentos indígenas ou tradicionais), na medicina (entre medicina moderna e medicina tradicional), na justiça (entre jurisdições indígenas ou autoridades tradicionais e jurisdições modernas, nacionais), na agricultura (entre a agricultura industrial e a agricultura camponesa ou sustentável), nos estudos de impacto ambiental e tecnológico (entre o conhecimento técnico e os conhecimentos leigos, entre peritos e cidadãos comuns).

Nesse sentido, na escola de EITI não se concebe ampliar só o tempo, mas também os sentidos, os saberes, as concepções, e “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). E para isso, é fulcral a conexão com o território, com outros sujeitos, com outros saberes e outras instituições – públicas, privadas, comunitárias, logo, é expandir a prática social. O documento digital da Política Pública de Educação Integral em Tempo Integral, da Rede Estadual de Ensino do RN orienta que

a escola precisa tornar-se espaço de diálogo entre a comunidade escolar e os diferentes setores do território, no intuito de promover uma educação comprometida com o desenvolvimento multidimensional dos(as) estudantes. Além disso, necessita repensar os tempos de aprendizagens e de convivência, qualificando-os com atividades educativas diversas e superando a fragmentação curricular, assim como, a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos rigidamente delimitados (Rio Grande do Norte, 2024, p. 5).

Essa integração com território sempre aconteceu, mas se fortaleceu a partir da implantação da EITI, tanto para atender demandas formativas dos estudantes quanto dos profissionais. A escola Duque de Caxias tem parceria com o IFRN-Macau, Secretarias Municipais, Igrejas católicas e evangélicas e grupos culturais. O IFRN tem colaborado não só com o intercâmbio de espaços, mas também de experiências formativas para o corpo docente da escola; o portal *Clikidea* que além da plataforma, colabora com a manutenção do laboratório de informática e tutoria para estudantes e profissionais. Um destaque é dado ao grupo infantil de capoeira que vem somando às práticas curriculares no Ateliê de Educação Desportiva e Saúde, em colaboração com os docentes da escola que ministram esse ateliê, como ilustra a Figura 03.

Figura 04: Apresentação do grupo de capoeira local



Fonte: acervo da escola, 2024.

O destaque para a colaboração do grupo de capoeira acontece porque existe na territorialidade da escola, essa experiência. A capoeira incorpora ao currículo saberes culturais afro-ameríndios, rica em elementos artísticos, em movimentos corporais, na historicidade das nossas origens, doravante da “caça não autorizada” (Certeau, 1994) do povo negro escravizado que construiu esse país. Valorizar essa cultura é reparação histórica! É apropriar-se de seu significado político, não limitando-se a uma dose a mais de visão tradicional do direito à escolarização (Arroyo, 2012) imposto pela ordem dominante.

Os modos de criação da escola também reconfiguraram a avaliação escolar, antes majoritariamente somativa, agora com um olhar mais formativo. Não é do perfil da escola a cultura da reprovação, percebe-se os esforços de todos para evitá-la, desde o fortalecimento do Conselho de Classe à implementação de Recuperação Paralela ou Planos de Recomposição de Aprendizagem (o último está na moda).

Houve dificuldade de compreensão em como avaliar os estudantes nos ateliês, pois para estes não se aferia notas (como para os componentes curriculares da BNCC), e sim, um relatório com critérios que deveriam ser respondidos por meio de rubricas. Essa diferença implicou no comportamento dos alunos que passaram a entender que os ateliês não se somavam às notas dos bimestres e que poderiam se evadir dos horários ou não realizar as proposições solicitadas.

Em deliberação do Conselho de Classe e Conselho Escolar, a gestão da escola baixou a Portaria nº 01/2023 que estabelece normas complementares a Portaria-SEI no 438/2020, quanto à sistematização do processo de Avaliação no âmbito dessa Unidade de Ensino, e instrui em seus art. 6º e 7º a vinculação dos ateliês aos componentes curriculares para avaliação bimestral

Art. 6º - Os Ateliês Didáticos devem adotar a avaliação contínua e formativa, em caráter qualitativo, com registro de conceitos e frequência no SIGEDUC. Para estas atribuições, não será outorgado notas à base diversificada, e sim conceitos de SATISFATÓRIO / NÃO SATISFATÓRIO para os critérios: Aplicabilidade, Assiduidade, Autonomia, Cooperação, Criatividade, Participação, Protagonismo, Resolutividade. Cada componente curricular da Base Comum vinculará a média bimestral à dois ateliês didáticos da base diversificada, conforme descrito abaixo:

a) Língua Portuguesa: Ateliê Estudo Orientado e Ateliê Linguagens e Integradas; b) Língua Inglesa: Ateliê Estudo Orientado e Ateliê Linguagens e Integradas; c) Arte: Ateliê Estudo Orientado e Ateliê Linguagens e Integradas; d) Educação Física: Ateliê Estudo Orientado e Ateliê Educação Desportiva e Saúde; e) Matemática: Ateliê Estudo Orientado e Ateliê Iniciação Científica; f) Ciências: Ateliê Estudo Orientado e Ateliê Iniciação Científica; g) Geografia: Ateliê Estudo Orientado e Ateliê Iniciação Científica; h) História: Ateliê Estudo Orientado e Ateliê Assembleia de Classe; i) Ensino Religioso: Ateliê Estudo Orientado e Ateliê Assembleia de Classe;

A partir dessa decisão, os estudantes mudaram de postura e voltaram a se comprometer com os ateliês. Infelizmente, a lógica de se ter uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) ainda é muito forte. Apesar da medida ser mais impositiva do ponto de vista regulamentar, é importante destacar que ela foi construída pelos colegiados, principalmente pelo Conselho de Classe, onde se identificou o problema e criou-se essa proposição, aprimorada e validada pelo Conselho Escolar.

Para ampliar o diálogo da participação dos colegiados, é importante destacar que o Conselho de Classe da escola foi fortalecido com a implantação da EITI, isso se deve a efetividade do ateliê de Assembleia de Classe que assim como os demais, não foi fácil ser praticado, mas a partir da experiência dos *pensantespraticantes* as criações emergiram, como afirma o(a) Professor(a) Duna (junho/2025):

[...] assembleia de classe que é um ateliê de construção coletiva de direitos, de ideia de política, de política pública, então, naquele momento do início dos ateliês, a gente não tinha essa clareza que a gente tem hoje, de entender que a gente poderia passar por tudo isso com os meninos, de organizar uma assembleia, de mostrar para eles os documentos, como eram feitos. As atas e tudo isso era muito novo, então a gente nem sabia como fazer na verdade isso em sala de aula.

No ateliê da Assembleia de Classe, os estudantes conhecem os aspectos que configuram uma assembleia – dos procedimentos, da documentação e da atuação democrática que esta exerce nas deliberações. Uma das experiências mais polêmicas foi o uso do celular em sala de aula, temática recorrente nas reuniões do Conselho de Classe. Foi por meio das Assembleias de Classe que coletivamente as turmas elaboraram normas referentes ao uso moderado do celular na escola, a serem inseridas no Regimento Escolar e que entraram em vigor a partir do quarto bimestre do ano de 2024, assim os celulares são recolhidos no primeiro horário de aula e após o intervalo do almoço, podendo ser utilizados fora dessa norma para fins pedagógicos, conforme solicitação do professor.

A gestão participativa tratou a problemática e evitou conflitos entre equipes e estudantes, isso colaborou para a resolução do problema do uso inadequado do celular na escola. Cabe citar que a alternativa da escola antecedeu à Lei Federal nº 15.100/2025 – que restringe o uso de celulares nas escolas e orienta que cabe a cada uma das redes de ensino e escolas, públicas e privadas, definirem suas próprias estratégias de implementação. Na Assembleia de Classe, os alunos também podem pautar temas de seus interesses para serem abordados nas aulas

Na aula do ateliê de Assembleia de Classe, a temática escolhida pela turma foi "Puberdade". Todos atentos! Cada aluno pode escrever perguntas livres em pedaços de papéis para que fossem discutidas e respondidas no grande grupo. A tática para a participação foi o do “meu amigo que saber...” para quebrar o gelo da atividade e ninguém se sentir constrangido na hora de perguntar. Dentro do contexto das perguntas, assuntos como ISTs, gravidez na adolescência, orientação sexual, além da ideia da “garota do job” (mergulho, abril/2025).

O processo de implantação trouxe muitos desafios: estrutura inadequada, as ausências de atos normativos orientadores e formação continuada específica, além “dos múltiplos aspectos de uma realidade social, da complexidade dela e dos enredamentos entre essas múltiplas dimensões que lhe são constitutivas [Então] quais os elementos a serem considerados fontes de conhecimento [nesse processo]? Todos” (Oliveira, 2012, p.87). Foi considerando todas as fontes de conhecimentos, dentre essas, as experiências disponíveis que os currículos *pensandospraticados* foram materializando, e assim, despertando muitos sentidos, entre esses, os sentidos atribuídos pelos docentes colaboradores da pesquisa que serão apresentados na próxima subseção.

3.1.3 As criações dos estudantes que significam tempos e espaços no cotidiano da EITI

Os tempos de intervalo na escola de Educação Integral em Tempo Integral revelam-se como espaços privilegiados de invenção e de produção de sentidos pelos estudantes. Distantes de uma compreensão meramente funcional — como pausas entre atividades formais —, esses tempos são apropriados pelos alunos como territórios de criação, convivência e expressão cultural. Inspirada nos estudos do cotidiano, esta análise compreende os intervalos como momentos em que os estudantes exercitam táticas próprias para habitar a escola, transformando espaços ordinários em lugares de significado (CERTEAU, 1994).

No intervalo da tarde, uma criação dos estudantes chamou atenção, eles estavam jogando o “Futemão”, tática utilizada pelos estudantes para a prática de lazer na escola. Amistosamente, explicaram que por não poderem usar o celular e que não há espaço adequado para jogar futebol, eles usam uma mesa que fica no corredor e uma bola de papel confeccionada por eles e mantida em sigilo (pois na escola, não é permitido levar bolas de nenhuma natureza). O jogo é uma mistura de futevôlei e vôlei, onde a rede é substituída pela mesa, e que eles podem jogar individual ou em dupla. Uma experiência sigilosa e divertida (Mergulho, abril/2025).

A brincadeira de futemão, capturada durante um dos mergulhos e ilustrada na figura 4 a seguir, evidencia como os estudantes ressignificam práticas esportivas tradicionais, criando regras próprias e adaptando o jogo às condições materiais disponíveis. Ao substituir o futebol convencional por uma versão inventada coletivamente, os alunos demonstram que o corpo, o jogo e o espaço escolar se

tornam meios de criação cultural. Essa prática não apenas ocupa o tempo, mas produz vínculos, negociações e aprendizagens sociais, revelando a potência criadora dos estudantes no cotidiano da escola.

Figura 05 - o futemão do intervalo



Fonte: autoria própria, 2025.

As táticas são modos de fazer que emergem no interior das estruturas instituídas, sem necessariamente confrontá-las diretamente (Certeau, 1994). A brincadeira de futemão pode ser compreendida como uma dessas táticas: uma invenção que se inscreve nos interstícios do currículo formal, criando um currículo vivido, praticado e compartilhado entre pares. Nesse sentido, os estudantes também se configuram como *pensantespraticantes* (OLIVEIRA, 2008), produzindo sentidos e saberes que atravessam o cotidiano escolar, ainda que muitas vezes invisibilizados pelas lógicas normativas.

Outro aspecto significativo observado refere-se à apropriação afetiva dos espaços da escola, como o refeitório e a lateral do hall de entrada, onde os alunos costumam se reunir em um pequeno banco sob um pé de laranja lima (Figura 05). Esses lugares, escolhidos pelos estudantes, tornam-se espaços de pausa, conversa, escuta e partilha de experiências. Assim como na obra *Meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos (1968), o pé de árvore assume um valor simbólico,

transformando-se em refúgio, lugar de imaginação e de construção de vínculos afetivos.

Figura 06 - o banquinho do pé de laranja lima



Fonte: autoria própria, 2025.

A referência ao pé de laranja lima permite compreender que os estudantes produzem, na escola, espaços de acolhimento que extrapolam a materialidade do ambiente físico. O banco sob a árvore deixa de ser apenas um elemento arquitetônico e passa a constituir-se como lugar vivido, carregado de significados, memórias e relações. Tal apropriação dialoga com Arroyo (2013), ao afirmar que os tempos e espaços escolares são atravessados por experiências humanas profundas, nas quais se produzem pertencimentos, conflitos, afetos e aprendizagens que não cabem apenas nos currículos prescritos.

Essas criações dos estudantes nos tempos de intervalo evidenciam que a Educação Integral em Tempo Integral não se realiza apenas nas atividades planejadas ou nos componentes curriculares formais. Ela se constrói também nos tempos “entre”, nos encontros espontâneos, nas brincadeiras inventadas e nos

espaços ressignificados. Reconhecer essas práticas como parte do currículo vivido implica ampliar o olhar sobre a formação integral, valorizando as culturas juvenis e infantis como dimensões constitutivas da vida escolar.

Desse modo, os intervalos escolares configuram-se como tempos de emergência (SANTOS, 2002), nos quais os estudantes expressam sua criatividade, exercitam a convivência e produzem sentidos sobre a escola. Ao dar visibilidade a essas práticas, esta pesquisa reafirma que o currículo da EITI é tecido não apenas pelos professores, mas também pelos estudantes, sujeitos ativos na construção cotidiana da escola e de suas múltiplas possibilidades formativas.

3.2 Os sentidos curriculares atribuídos pelos *pensantespraticantes* da EITI

Na continuidade dos mergulhos nas experiências da escola-campo, esta subseção volta-se à escuta e interpretação dos sentidos atribuídos ao currículo pelos professores colaboradores da pesquisa que o pratica. Considera-se, aqui, a potência das vozes dos praticantes, que, a partir de suas táticas e artes de fazer (Certeau, 1994) presentes no cotidiano escolar, encontram outras maneiras de *pensarpraticar* currículos. Ao trazer esses sentidos para o centro da análise, busca-se compreender de que modo a EITI é significada na prática pelos professores, quais expectativas e desafios são projetados sobre ela e como os sujeitos elaboram sonhos emancipatórios no exercício de (re)inventar a escola e o currículo.

As vozes consideradas aqui são dos professores Praia, Duna e Sal, pseudônimos escolhidos por eles e que remetem as belezas naturais da cidade de Macau/RN. Os três vivenciaram o processo de transição do currículo de uma escola de tempo parcial para um currículo de escola em tempo integral. Gentilmente, abraçaram a pesquisa e colaboraram não só com as entrevistas, mas também possibilitando nossos mergulhos em suas experiências curriculares cotidianas. São mais que professores da E.E. Duque de Caxias, são amigos, pais, filhos, esposo, esposa que “nos diferentes e múltiplos momentos de suas vidas pessoais e profissionais, em virtude do acionamento de umas ou outras de suas subjetividades, em relação com outras diferentes e plurais redes de conhecimentos” (Oliveira, 2012, p.90) somam trajetórias distintas ao cotidiano dessa instituição secular.

Muitos são os *pensantespraticantes* desse *espaçolugar*, e de modo singular, são importantes e colaboram para que o currículo seja praticado, no entanto, essa imensidão é tamanha para caber apenas nessa pesquisa, então desses, destacam-se os professores por serem atores diretos na implantação desse currículo. Ao escutar suas narrativas, pretende-se revelar dimensões subjetivas e simbólicas que ultrapassam o plano das prescrições pedagógicas, alcançando o campo das emoções, das memórias e das crenças que sustentam o fazer docente. Inspirada em Alves (2008) e Oliveira (2012), esta análise parte do entendimento de que os professores são sujeitos *pensantespraticantes* — criadores de sentidos e produtores de currículos — cujas ações e reflexões se entrelaçam nas tramas da escola.

3.2.1 O ser professor na EITI

Nesse movimento de análise, interessa perceber como esses sujeitos significam suas trajetórias formativas, as condições de trabalho, os desafios da docência e as possibilidades emancipatórias que emergem do cotidiano escolar. Ao narrar o que os move, o que os inquieta e o que os mantém na profissão, os professores revelam as táticas e as artes de fazer (Certeau, 1994) que sustentam o ensino em meio às incertezas e contradições da EITI.

Em diálogo com os referenciais que embasam essa pesquisa, busca-se compreender como os professores constroem sentidos sobre sua trajetória, suas escolhas e o exercício cotidiano da docência na EITI, evidenciando as motivações que os impulsionam, as tensões que enfrentam, o que mobilizam para ensinar e aprender em um espaço-tempo escolar atravessado por desafios e possibilidades.

A trajetória narrada pelo(a) Professor(a) Praia (2025) evidencia um percurso de formação não linear, em que a docência emerge como desdobramento das experiências de vida e das necessidades concretas do cotidiano. Sua fala inicial — “Comecei a namorar e a gente tava falando já em casamento [...] então eu voltei a estudar”, isso revela que a decisão de retomar os estudos está vinculada a um projeto de vida mais amplo, atravessado por dimensões afetivas, econômicas e sociais. Também apresenta oscilação entre diferentes cursos e tentativas de formação — “fiz Recursos Pesqueiros, [...] não concluí o curso [...] tentei Biologia pela UFRN e esse eu concluí” — demonstra a busca constante por reconhecimento e pertencimento profissional. Esse trânsito formativo, interpretado aqui não como indecisão, mas como

um processo de tradução (Santos, 2002), em que o sujeito reinterpreta suas possibilidades de inserção social e constrói gradualmente sua identidade docente.

A trajetória do(a) professor(a) Duna se apresenta mais alongada, marcada pela permanência e pela circularidade: “tenho 20 anos de sala de aula já, comecei justamente aqui nessa escola, na Duque de Caxias [...] andei por muitos lugares, muitas escolas [...]” (Professor(a) Duna, junho/2025). Sua fala revela o entrelaçamento da experiência ao pertencimento, pois o espaço escolar, especialmente a Escola Duque de Caxias, aparece como território de origem e de retorno, configurando-se como lugar de memória, afeto e identidade profissional.

O percurso descrito pelo(a) professor(a), que inclui passagens por diversas instituições e modalidades de ensino, traduz a itinerância característica de muitos docentes da rede pública, cuja trajetória é atravessada por deslocamentos e recomeços. Essa tessitura pode ser compreendida, à luz de Certeau (1994), como um exercício de tática: o professor, diante das instabilidades e exigências do sistema educacional, aprende a se mover, adaptar e reinventar sua prática em contextos diversos. O(a) Professor(a) Duna ressignifica sua própria história, unindo passado e presente em um gesto de reencontro com o espaço que marcou o início da docência.

A itinerância do(a) professor(a) Sal revela um percurso formativo tecido por acasos, curiosidades e reencontros, nos quais o desejo pela docência não surge como projeto inicial, mas como resultado de um movimento de aproximação gradual com o conhecimento e com a experiência de ensinar. Ao afirmar que “nunca pensei em ser professor(a), mas sempre me identifiquei com a disciplina que eu leciono hoje” (Professor (a) Sal, julho/2025), o(a) docente destaca o papel do interesse pelo saber como elemento fundante de sua trajetória. Essa identificação inicial com o conteúdo antecede a escolha profissional, apontando para um processo de construção identitária em que o “gostar de geografia” se transforma, posteriormente, em um “desejar ser professor(a)”.

Sua trajetória, permeada por outras ocupações e por um ingresso tardio na carreira docente, como demonstrado na sequência: “já passei por várias outras profissões [...] Quando menos esperava é que fui chamado(a) para integrar o quadro de professores do estado” (Professor(a) Sal, julho/2025), mostra a docência como campo de recomeço, de reencontro com o conhecimento e de realização de um desejo adiado, mas também a possibilidade de descobrir novas rotas, analisar as melhores

coordenadas, migrações (do setor privado para setor público), novas escalas de espaços e tempo de trabalho, a geografia corrobora essas compreensões.

Nesse sentido, as falas dos professores revelam que ser professor é também habitar o tempo — permanecer e refazer-se nele. As trajetórias distintas que se encontram nesse *espaçotempo* da Escola Duque de Caxias estabelece a zona de contato — “campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem” (Santos, 2002, p. 268). Essas zonas evidenciam que o cotidiano escolar é “lugar de possibilidades, interesses, valores, fazeres e saberes dos sujeitos que delas participam” (Oliveira, 2007, p 51), onde a docência se atualiza continuamente e os currículos se tecem nas experiências sociais, compondo um mosaico de trajetórias singulares que, entre rupturas e permanências, dão forma viva ao ser professor na escola de Educação Integral em Tempo Integral.

As narrativas docentes analisadas despontam que ser professor na EITI ultrapassa a dimensão técnica do trabalho pedagógico: constitui-se como experiência de invenção cotidiana, marcada por afetos, desafios e esperanças. Mesmo em meio a tensões estruturais e limitações institucionais, emergem práticas que expressam compromisso com a formação humana integral e resistência às lógicas que reduzem o ensino a resultados ou padronizações, também revelam, em relação à carreira docente, perspectivas futuras que tensionam o presente, sobretudo a mobilização de greves para garantia de melhores condições salariais e de trabalho. O(a) professor(a) Praia (junho/2025) chama atenção para “outro fenômeno chegando aí, em alguns anos, quem sabe? não sei quanto tempo, estados e municípios podem enfrentar um apagão de profissionais na educação, porque deixou de ser atrativo”.

É possível compreender da fala do professor que falta incentivo à carreira docente, não só na oferta de cursos de licenciatura e de pós-graduação, mas também na realização de concursos públicos, na garantia de melhores condições salariais e de trabalho. O que se percebe é o aumento de profissionais em regime de contratação temporária, muitas dessas, precarizadas pois a esses profissionais não há a valorização salarial como servidor de carreira estatutário. Na escola-campo da pesquisa, dos quinze profissionais docentes de sala de aula, apenas 5 (cinco) são servidores estatutários. Esse cenário não é exclusivo da Escola Duque de Caxias e tem contribuído para o enfraquecimento do movimento de greve. Ainda sobre esse

tema o(a) professor(a) Duna (junho/2025) reflete acerca da falta de participação daqueles que aderem a esse movimento

[...] a categoria não vai, não entende que o movimento de luta é na hora que eu vou pra lá pra assembleia, né? e isso enfraqueceu o movimento, essa falta de compreensão que a greve é um instrumento para alimentação de direitos e não o movimento que eu tenho que ficar em casa porque o governo vai entender que em casa não tô dando minha aula porque ele tá fazendo errado, ou não está me valorizando enquanto profissional.

A fala do(a) professor(a) Duna imprime descontentamento, frustração e falta de credibilidade acerca dos movimentos de greve, evidenciados pela carência de compreensão e participação de seus pares nas assembleias que definem os rumos da categoria, “o que eu entendo hoje nesse movimento de greve, é a política, a politicagem entrou dentro das zonas de luta dos sindicatos, isso prejudicou a categoria” (Professor(a) Duna, junho/2025).

Acerca disso, o(a) professor(a) Sal (julho/2025) afirma: “eu votei para continuar a greve, mas fui voto vencido. Eu acho que era para ter permanecido até que fosse resolvido tudo ou pelo menos 90% e não foi”. As percepções dos professores indicam que há entre sindicato e governo uma aproximação política partidária que vem influenciando nas disputas pela garantia de direitos da categoria docente e provocando uma descredibilidade nos movimentos de greve, bem como, na organização sindical.

É possível apreender uma correlação entre: carreira docente, desvalorização salarial e adoecimento. “Em relação à carreira, eu acho que existe uma relação entre a carreira do professor e o adoecimento dele, é um fato né?! o fato de que a gente tá adoecendo” (Professor (a) Praia, junho/2025). A realidade de muitos professores é de acumular mais de uma jornada de trabalho para garantir um salário melhor, então muitos docentes atuam entre 40h e 60h semanais, muitos casos, em escolas diferentes, redes de ensino diferentes, até mesmo, cidades diferentes.

Mesmo querendo, procurando fazer concurso pra ter outro vínculo, existe a preocupação de que se eu conseguir, eu ficar doente [...] acho que a solução é procurar um mestrado né? ou, quem sabe depois um doutorado pra não correr o risco de você querer buscar um outro vínculo (Professor (a) Praia, junho/2025).

Percebe-se um sentimento de angústia do(a) professor(a) Praia em relação a necessidade de buscar um segundo vínculo, pois, para ele, isso pode contribuir para o adoecimento do profissional, tendo em vista a demasiada rotina trefista que tem

invadido às escolas, somada a precarização de estruturas físicas, dos planos de carreiras e remuneração e do ensino público.

É mais tempo gerindo plataformas de ensino e sistemas eletrônicos que à própria sala de aula, porque “as estatísticas se contentam em classificar, calcular e tabular” (Certeau, 1994, p. 98) dados que para a ordem dominante são mais importantes. No entanto, emergem as trajetórias táticas dos sujeitos *pensantespraticantes*, que aproveitam as ocasiões para subverter essa lógica com astúcia.

[...] captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera (Certeau, 1994, p. 101).

Diante dos grandes desafios já mencionados anteriormente, é fundamental que o cotidiano escolar preencha-se de astúcias e que as experiências sociais estejam também no espaço da sala de aula, que ocupem o território do currículo onde inventamos resistências. (Arroyo, 2013, p.10). É necessário abrir o currículo ao território local para que essas experiências possam contribuir e dar sentido a formação postulada pela concepção de educação integral.

3.2.2 *Aprendendofazendo*: entre (in)compreensões e experiências curriculares

Uma das tensões iniciais do processo de implantação da EITI na Escola Estadual Duque de Caxias foi a falta de documentos norteadores como as diretrizes curriculares regulamentadas há mais de um ano da implantação. Havia disponível apenas uma grade curricular, que para Arroyo (2013, p.17), em linhas gerais, cumpre “dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum”.

Entretanto, na estrutura curricular da EITI, estabelecida para o Ensino Fundamental, como significa o(a) professor(a) Sal “são coisas assim que estavam fora da grade e a gente vai convivendo e aprendendo como fazer aquilo ali”. Essa fala reflete as astúcias do currículo praticado através dos Ateliês Didáticos que compõe a base diversificada. “Nós não tivemos informação direta desses currículos, não que eu me lembre que eu tenha participado” (professor(a) Duna (junho/2025). “A gente foi *aprendendofazendo*”, complementa o(a) professor(a) Praia (junho/2025).

Os *praticantespensantes* das escolas criam currículos únicos, inéditos, "irrepetíveis", alternativas aos problemas e dificuldades que enfrentam, ao que não lhes agrada ou contempla, ao já existente e ao já sabido, contrariamente ao que supõem as perspectivas hegemônicas de compreensão dos currículos escolares, que os compreendem como um eterno reproduzir daquilo que foi previsto e prescrito" (Oliveira, 2012, p. 90).

A afirmação de Oliveira (2012) ilustra o que foi/é o processo de implantação da EITI na escola Duque de Caxias, no que ela chama de criações curriculares. Percebe-se por parte dos professores, a necessidade de sistematizar esse currículo: "de forma leiga, eu acredito que o estado precisa, não abolir, mas... não sei, é... amarrar melhor as coisas, nos orientar melhor em relação a esse novo currículo" (professor (a) Praia, junho/2025). Essa afirmação externaliza a necessidade de ampliar o diálogo, entre as equipes escolares, sobre as diretrizes curriculares regulamentadas desde agosto de 2024.

Foi meio que fazer um curso sozinho sobre o que é a base diversificada, mas aprendendo, né? falta ainda a gente organizar melhor isso, fazer com que a parte diversificada seja bem mais parecida com a base comum, de realmente um norte de onde a gente quer chegar (professor(a) Sal, julho/2025).

É preciso chamar atenção para a percepção de que a base diversificada tenha que se assemelhar à base comum, esse emparelhamento pode provocar "mais uma dose do mesmo" (Arroyo, 2013, p. 34) reduzindo o currículo a

um modelo de organização linear-disciplinar, [onde] as crianças costumam considerar os conteúdos escolares como um elemento a mais a ser consumido, como qualquer outro objeto desta sociedade de consumo e acumulação. A capacidade crítica, de reflexão, sobre os pontos de vista conflituosos que se manifestam no conhecimento científico e popular e sobre o contexto e os condicionamentos sociais de toda pesquisa e modo de conhecer é relegada a um lugar muito secundário, chegando mesmo a ser esquecida e anulada (Santomé, 1998, p. 105).

Nesse sentido, parafraseando o citado autor, o currículo da EITI deve incentivar experiências curriculares que considere que todo conhecimento é produzido em um contexto social, econômico e político específico, que influi diretamente nos diversos modos de vida. Essas experiências devem valorizar o território, que assim como o currículo, também é disputado. Acerca disso, Arroyo (2013, p.13) argumenta que

Diante desse quadro social e político em que a escola, nós, os educandos e os currículos estamos imersos, somos obrigados(as) a avançar nas consequências dessas disputas para o território da escola, da sala de aula e dos currículos. São os espaços concretos onde nosso trabalho se materializa e particulariza. A sala de aula é o território onde a relação pedagógica mestre-

educador-aluno-educando encontra seu lugar, adquire ou perde seus significados, seja de realização ou de mal-estar.

No território escolar da EITI muitos significados emergem e se materializam no decorrer do tempo e das experiências disponíveis (Santos, 2002). Essa materialização parte de modo singular e afeta o grupo, revelando o trabalho de tradução dos *pensantespraticantes* diante das experiências curriculares produzidas neste território. A partir das falas dos professores, nota-se que as Diretrizes Curriculares para EITI ainda não são traduzidas/praticadas conscientemente. A compreensão de currículo revelada pelos entrevistados se detém ao que está prescrito no Documento Curricular do RN, referente à Base Nacional Comum Curricular, e as ementas presentes no documento que dispõe a Estrutura Curricular da modalidade, com destaque para os Ateliês Didáticos da parte diversificada.

Destaca-se também, que dos três professores entrevistados, apenas o Professor(a) Sal (julho/2025) mencionou o PPP da escola, quando questionado sobre a implementação das Diretrizes Curriculares: “Eu acho que não chegou a ser incorporado, mas a gente tomou conhecimento. Acho que essa parte aí não está no PPP da escola, inclusive o PPP tá na DIREC ainda para ser aprovado”. Assim, a partir da fala dos professores, é emergente considerar como fundamentação *teóricaprática*, as Diretrizes Curriculares, regulamentadas pelo Conselho Estadual de Educação do RN, no Projeto Político Pedagógico da escola e para isso, essas precisam ser significadas pelo/no território escolar.

Durante os mergulhos realizados, evidenciou-se que no currículo praticado na escola, as diretrizes curriculares são percebidas, mas implicitamente. No entanto, se estas fossem compreendidas e significadas pelos professores, a percepção de que o currículo sistematizado é apenas o que está posto na BNCC para os Componentes Curriculares seria reconfigurada. Bem como, despertaria novos significados acerca dos Ateliês, percebendo-os não como a maior dificuldade, mas como ambientes de experiências que possibilitem o

processo centrado na diversidade como base enriquecedora do desenvolvimento humano, incorporando à prática pedagógica, aspectos étnico-raciais, socioculturais, linguísticos, sexuais, de gênero, das pessoas com deficiência, dos direitos humanos e da cultura de paz como elementos fundamentais à democracia e à vida social, contribuindo para tornar a escola um ambiente inclusivo e equânime (Rio Grande do Norte, 2024, p. 2).

As Diretrizes Curriculares contemplam a diversidade das experiências e de atores do território que podem somar na proposta curricular da EITI na Escola Duque

de Caxias. Sobre a ausência de compreensão das diretrizes o(a) professor(a) Praia (junho/2025) reflete: “Realmente eu acho que nós precisamos dessa atualização e de se apropriar do que as leis falam”. Acerca da atualização dessa legislação pela equipe, “acho que as jornadas pedagógicas já vêm posta naquele formato e, é tanta demanda que a escola ainda não conseguiu, que é uma parte importante até mesmo pra ser resguardada por qualquer situação”, argumenta a professora Duna (jun./2025).

Uma característica comum aos entrevistados e também percebida durante os mergulhos é a cooperação entre as equipes. Diante as dificuldades de compreender inicialmente a parte diversificada e de integrá-la à base comum, o(a) professor(a) Sal (jul./2025) explica que

Foi difícil, a gente cada um fez o seu trabalho, muitas vezes fizemos trabalhos juntos, né? A questão do planejamento junto é muito importante, a gente acaba querendo ou não, tirando dúvidas e vendo que o outro está fazendo, às vezes até copiando, para o bem, né? E isso nos levou ao caminho certo.

A fala do(a) professor (a) ressalta as astúcias empregadas por meio do planejamento coletivo, onde as equipes dialogam e integram saberes. “A troca de experiência é muito importante nesse processo [...] hoje, a experiência nos deu a bagagem de orientar, de até mesmo construir”, reforça o(a) professor(a) Duna. Vale salientar que a escola é em tempo integral, mas, a maioria dos professores não estão com jornada integral, o que inviabiliza a possibilidade de um horário de planejamento comum. Ainda assim, para superar essa barreira, a escola trabalha com cronogramas para agrupamentos de professores por áreas, ateliês e componentes curriculares afins, possibilitando que experiências curriculares articuladas sejam possíveis.

Tem sido criativa a categoria docente no espaço das salas de aula, das escolas e até das redes na sua capacidade de inventar projetos, propostas, oficinas, temas geradores de estudo, redefinindo e ampliando o currículo na prática (Arroyo, 2013, p. 16).

As equipes escolares, sobretudo, os docentes da Escola Estadual Duque de Caxias vêm redefinindo e ampliando as possibilidades desse currículo, ocupando não só o território escolar, mas também o território da cidade, através de experiências intra e extra muros que se somam a essa formação multidimensional: “é um trabalho constante, é todo dia, como um tijolinho que você vai botando lá e amadurecendo cada ateliê da base diversificada. A gente hoje tem uma base diversificada muito sólida”, afirma o(a) professor(a) Sal (jul./2025).

Com a implantação da EITI na escola, além do tempo, se expandiu a perspectiva dos *pensantespraticantes* acerca do currículo *pensadopracado*, como reflete o(a) professor(a) Duna (jun./2025) “nesse *espaçotempo*, [que] foi sendo aperfeiçoado, tá pronto? não. Tá longe de tá pronto, mas já existe algo norteador”. Após as vivências do primeiro ano de implantação, os docentes já avaliam o currículo da EITI como promissor, o que é possível compreender das afirmações dos professores Sal e Duna “como no curso que eu participei sobre o ensino integral, como a própria vivência já me deu algumas respostas que o ensino é pra ser integral. Todas as escolas são para ser integral”(professor(a) Sal, julho/2025).

E aí, a gente começou a entender que precisava sair da caixinha, por isso que a educação ainda mexe muito comigo, porque me tira daquele quadrado onde eu me coloco numa zona de conforto, né? Ela vai me provocando, o sistema integral me provocou tanto que eu fui para área de neurociência. Enquanto profissional de tempo integral, eu não posso mais me dedicar apenas a minha área de formação[...] Hoje eu tô em neurociência, em robótica, em laboratório de ciências... então, mostrando que na perspectiva integral, não é só apenas o aluno que vai ser modificado, o profissional, ele também se modifica no processo de formação (professor(a) Duna, junho/2025).

Pode-se inferir sobre a percepção dos professores Sal e Duna, que o currículo da EITI, apesar das tensões iniciais, tem a credibilidade dos professores como fio condutor dessa tessitura que é a formação integral dos sujeitos. Para além, a fala do(a) professor(a) Duna reflete que esse processo de implantação da EITI na escola provocou os profissionais a investirem na formação e autoformação, ainda que isso tenha sido motivado pela ausência de um programa de formação continuada mais sistematizada.

No entanto, é nesse contexto que emerge a sociologia do cotidiano, que atenta-se ao que se produz e desenvolve na escola, para além das críticas estruturais a elas endereçadas (Oliveira, 2012), mesmo que atribuídas pelos próprios *pensantespraticantes* daquele *espaçotempo*.

3.2.3 Sonhos emancipatórios e perspectivas futuras na EITI

Ao longo das narrativas dos professores colaboradores, emergem não apenas relatos sobre o cotidiano da docência, mas também expressões de esperança, desejo e utopia que ultrapassam o vivido imediato. Essas falas apontam para aquilo que Santos (2002) denomina de emergências: possibilidades que nascem nos interstícios

do presente e anunciam futuros alternativos, gestados no interior das práticas cotidianas. São sonhos que, ainda que tecidos em meio às limitações estruturais e aos desafios da EITI, expressam a potência criadora dos sujeitos e sua capacidade de projetar outras formas de ensinar, aprender e conviver na escola.

Eu amo estar na escola, eu amo ter contato com os alunos, eu gosto de conversar com eles, de brincar com eles, gosto de estar na sala de aula falando daquilo pra que eu estudei né, o pouco que eu sei, eu gosto da parte prática, eu gosto de informática, de que meus alunos aprendam (professor (a) Praia, jun./2025).

Para ter bons sonhos é preferível boas noites de sono, e para isso, é preciso sentir-se bem. O trecho em destaque do(a) professor(a) Praia revela o que os currículos normativos em textos frios são incapazes de apreender, o que nenhuma avaliação meramente escrita (interna ou externa) é capaz de perceber, que a escola é espaço permanente de negociação de sentidos, de criação e reinvenção dos saberes/fazeresses/valores e emoções (Oliveira, 2007, p. 59). Embora anteriormente, o professor tenha mostrado pessimismo em relação ao cumprimento dos direitos relativos à carreira docente, a escola assume um lugar de reconciliação com essa carreira, como uma boa noite de sono que nutre bons sonhos, conforme descreve o professor(a) Duna (jun./2025):

Eu tenho vários sonhos, mas eu vou destacar dois: o primeiro deles é fazer com que o nosso laboratório de ciências, ele funcione de uma forma efetiva na escola, é um dos meus sonhos; o segundo sonho, que eu tenho de desenvolvimento para escola, é que a gente possa criar um currículo que seja atrativo, que faça os meninos despertarem para educação, que eu acredito que a forma mais democrática de mudança de vida, para todos, independente de classe, de de raça, de gênero, de tudo, a educação, ela é a forma mais democrática.

Esses sonhos não se confundem com idealizações ingênuas, ao contrário, revelam-se como construções políticas e éticas, moldadas nas contradições do cotidiano escolar. Com inspirações nos currículos *pensadospraticados* (Oliveira, 2008), compreende-se que tais sonhos se convertem em sentidos que permeiam as práticas, os gestos, que buscam ampliar as possibilidades de formação integral, reconhecendo os sujeitos da escola como autores e tradutores de seus próprios processos educativos.

O sonho, nesse sentido, é entendido como prática de resistência e de invenção. Como afirma Certeau (1994), todo fazer cotidiano contém uma tática, uma arte de existir dentro e apesar das regulações. Do mesmo modo, Santomé (1998) defende

que o currículo integrado e emancipador nasce do diálogo entre saberes e da reconstrução crítica da realidade. Assim, ao escutar os professores da EITI, o que se percebe são vozes que, entre o real e o possível, elaboram projetos de futuro – traduções de um currículo que, ao ser vivido, também sonha. Esse currículo vivido carece mais esforços que transcendem o território escolar e que influem diretamente nos processos educativos da escola, como ressalva os professores Sal (jul./2025) e Praia (jun./2025)

A educação não depende só da escola, né? Tudo vem de cima e também tem a parte familiar, então a escola é só uma parte desse processo.[...] O aluno da escola pública, na maioria das vezes, ele é uma vítima da sociedade que ele está inserido. E a escola tem esse papel social, a escola tenta fazer e, na minha opinião, até que faz bem. Faz bem assim, num contexto de que não pode tanto, mas dentro desse contexto, pelo menos a nossa escola, ela faz bem (Professor(a) Sal, jul./2025)

A questão da família não está presente na educação dos filhos, eu acho que se intensificou, eu não sei o que é que passa na cabeça dos pais, se eles fazem uma relação entre educação de tempo integral e a não participação dos pais na educação dos filhos. (Professor(a) Praia, jun./2025)

É possível apreender a interdependência entre a ausência de participação da família nesse processo e a ampliação do tempo dos estudantes na escola, isso instaurou uma sensação de terceirização da responsabilidade do educar atribuída somente à escola. Atualmente, existem muitas configurações de famílias na sociedade, somadas aos contextos de desigualdade e vulnerabilidade social, de modo que as crianças oriundas desses contextos estão nas escolas públicas, muitas delas, filhos(as) de mães-solo, por exemplo, que veem na escola de tempo integral a única alternativa de apoio.

Para superar esse desafio de distanciamento da família, a escola Duque de Caxias implementa periodicamente ações como: eventos, palestras, plantões pedagógicos e reuniões de colegiados. Ainda assim, até para compor os colegiados, há dificuldade no segmento de representação das famílias, como evidencia-se no mergulho a seguir.

Dia de reunião com os pais para eleição do segmento de familiares para a formação do Conselho de Classe 2025. Como estratégia, a escola optou por fazer a reunião virtual e à noite para que os pais pudessem participar, ainda assim, houve poucos presentes na reunião, a vice-gestora deu as boas-vindas e como acolhida usou a animação A “Importância do Trabalho em Equipe”, em seguida a Apoio Pedagógico fez uma explanação sobre a importância do conselho de classe e em seguida, um vídeo sobre o que é o conselho de classe (do canal Futura) foi exibido. Por fim e com muito jogo de sedução, para não dizer quase “adulação”, a escola conseguiu dentre os presentes eleger os representantes. Foi uma mostra do desprendimento que

a maioria dos responsáveis têm em relação ao acompanhamento da vida escolar dos(as) filhos(as), primeiro pela falta de participação numa reunião virtual, que poderia ser acessada do conforto de suas casas, e segundo, das esquivas e desculpas tantas a não participação como representante do segmento, sendo necessário a intervenção de uma das mães, que já foi membro do conselho de classe e relatou que “estava triste com a situação”, pois esperava mais da participação dos pais. Ela também contou um pouco da sua experiência como conselheira de classe e inclusive, mesmo morando fora da zona urbana, se dispôs a ser uma das representantes. É importante salientar que só após o posicionamento dessa mãe, a escola conseguiu o objetivo da reunião: eleger os representantes de pais para o Conselho de Classe 2025 (mergulho, mai./2025)

Fortalecer a participação da família na escola é um sonho comum, que não pode se tornar utópico, mas é importante frisar que essa ausência não será resolvida somente com os esforços de quem está no interior do território escolar, há uma estrutura social que favorece esse quadro, é urgente que matérias políticas, a exemplo, a redução da escala de trabalho 6/1 avance e se efetive, para que as famílias possam ter mais tempo de participação na vida (não só escolar) de seus filhos(as), é urgente também

equacionar essa precarização das formas de viver como um problema social, político, moral, de negação do direito mais básico de grandes setores de nossa sociedade, e, conseqüentemente, equacionar essa realidade política como um dever de Estado a ser traduzido em políticas de Estado, políticas estruturais, compulsórias para todas as crianças e adolescentes jovens ou adultos que são vítimas dessas vidas precarizadas (Arroyo, 2012, p. 35).

Encampar o território de disputa dos currículos é determinante para contratar esse projeto de precarização das formas de viver, porque ainda é a escola, a instituição que apresenta o conhecimento sistematizado, com orientação e criticidade, e é por isso, que torna-se um ambiente de disputas externas, de modo a manter o sucesso desse projeto precarizante e precarizador. Precarizante, porque não dá as devidas condições, sejam de estrutura, salarial ou curricular; precarizador, porque interdita muitos indivíduos a lutar por melhores modos de viver dignamente.

O aluno da escola pública, na maioria das vezes, ele é uma vítima da sociedade que ele está inserido, né? E a escola tem esse papel social, a escola tenta fazer e, na minha opinião, até que faz bem. Faz bem assim, num contexto de que não pode tanto, mas dentro desse contexto, pelo menos a nossa escola, ela faz bem (Professor(a) Sal, jul./2025)

Nesse sentido, a Educação Integral em Tempo Integral pode ser um caminho de ampliação de possibilidades de disputar esse território que é principalmente político. Para isso, é vital que todos que compõem a escola reflitam conscientemente sobre as intenções políticas refletidas nos documentos normativos e diante posse

desse conhecimento, as traduzam com as intencionalidades necessárias de rompimento com qualquer projeto que se some a essas ações precarizantes.

Nas palavras do(a) professor(a) Duna (jun./2025) “se a gente puder desenvolver esses ateliês com maestria, com propriedade de desenvolvimento coletivo mesmo, nós vamos ter o futuro de uma geração diferente, os políticos vão ter trabalho para se eleger, eu espero (risos)”. Mesmo que em tom descontraído, revela com sentido, a importância das experiências curriculares provocarem nos estudantes o senso *críticopolítico*.

Diante do exposto, as perspectivas futuras acerca da EITI também emergem como fio condutor da materialização desses sonhos. “Elas desenham as astúcias de interesses outros e de desejos que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem” (Certeau, 1994, p. 45), mas que taticamente os recriam.

Quando a gente compara uma escola em tempo integral e uma escola que não tem o tempo integral, a gente observa uma diferença nesse aluno, a diferença mesmo, no sentido de entendimento de mundo, de compreensão do sujeito, da sociedade, de produções que ele possa fazer. Então, eu acho que isso é uma tendência, né? Essa perspectiva do integral, de abranger a sociedade como todo, o sistema educacional, porque é algo que desenvolve global o aluno, ele não fica engessado nos currículos de cada componente (Professor (a) Duna, jun./2025).

A afirmação acima destaca a Educação Integral em Tempo Integral (EITI) como uma modalidade de ensino consolidada, mas que ainda necessita de aprimoramento em suas condições. Reconhece um impacto positivo na formação dos estudantes que participam do regime de tempo integral, evidenciando uma melhoria significativa em seu desenvolvimento acadêmico e pessoal quando comparados aos estudantes que frequentam o regime de tempo parcial.

Nessa perspectiva, reforça-se a importância de investir em infraestrutura, recursos pedagógicos e formação de professores para otimizar ainda mais os benefícios da EITI. A expansão do tempo de permanência na escola proporciona um ambiente mais propício para o aprofundamento do aprendizado, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a participação em atividades extracurriculares que enriquecem a experiência educacional dos alunos.

A educação integral é uma esperança, é o futuro. E acho que toda escola tem que ser integral mesmo. A gente tem que só fortalecer, enaltecer e melhorar essa modalidade, pois é exemplo em outros lugares do mundo que isso dá certo, mas não do dia pra noite. Porque a gente vive num país que se o resultado não foi imediato, né? A gente é muito imediatista. E isso pode levar

anos e anos, talvez a gente nem esteja mais aqui pra ver os frutos que isso poderá dar no futuro. Mas vejo com muito bons olhos essa modalidade, agregou bastante. Tomara que isso vire uma regra, e não exceção nas escolas não só aqui da nossa região, como do Brasil (Professor(a) Sal, jul./2025)

Na compreensão do(a) professor(a) Sal, a EITI é o futuro, mas ressalva a necessidade de aprimoramento contínuo e a consideração de progressos a longo prazo. Ele(a) também chama a atenção para um aspecto importante, a de que essa transformação exige tempo, e que a pressão por resultados imediatos no Brasil pode desfavorecer modalidades como a EITI.

Nesse sentido, a sala de aula e o currículo na prática constituem espaços onde se manifestam as realizações, os desafios e as crises que atravessam a docência. É nesse cotidiano que professores e alunos vivenciam tanto frustrações e cansaços quanto experiências de compromisso ético-político, que contribuem para a formação de novos modos de ser educador e educando (Arroyo, 2013).

Diante do exposto, nota-se que os professores mostram-se como sujeitos de interdependência, simultaneamente condicionados e criadores, que, ao habitar o cotidiano escolar, (re)constroem o currículo a partir de suas histórias, saberes e sensibilidades. Em seus gestos e escolhas, materializam as possibilidades de reinvenção que brotam mesmo nos contextos de regulação e escassez (Santos, 2002).

Dessa forma, as vozes docentes permitem compreender que os currículos da EITI são também currículos de vida, tecidos nas relações, nas improvisações e nas crenças que sustentam o ato de ensinar. Ser professor na EITI, portanto, é um exercício permanente de tradução entre o prescrito e o vivido, entre o sonho e o possível. É nessa tensão criadora que se configuram as práticas emancipatórias que alimentam os currículos *pensadospraticados* e reafirmam a docência como um lugar de resistência, afeto e esperança.

CONCLUSÃO

A pesquisa foi desenvolvida por meio de mergulhos com todos os sentidos (Alves, 2008) nas experiências e práticas curriculares, percebendo as transformações trazidas pela EITI à E. E. Duque de Caxias. A questão central que orientou esta investigação foi: como os currículos são *pensadospraticados* na Escola Estadual Duque de Caxias, a partir dos processos de implantação da Educação Integral em Tempo Integral? Esta pergunta, mais do que orientar o percurso, constituiu-se como norte analítico que exigiu constante retorno ao campo, às teorias e às narrativas dos sujeitos, articulando experiências, referenciais e interpretações. Ao fazê-la, buscou-se compreender as rupturas e criações que emergiram nesse cotidiano escolar, analisando as tensões entre as diretrizes normativas e as práticas criadas pelos sujeitos *pensantespraticantes*.

Nesse sentido, de modo mais específico, objetivou-se: a) analisar as intencionalidades político-pedagógicas existentes nos documentos que orientam o currículo da EITI na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte; b) Identificar relações de interdependência entre os documentos e os currículos *pensadospraticados* na Escola Estadual Duque de Caxias.

Como suporte teórico-metodológico, a pesquisa adotou a abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos dos cotidianos (Certeau, 1994; Alves, 2008) e na perspectiva dos currículos *pensadospraticados* (Oliveira, 2008). Inicialmente, realizou-se análise documental para levantamento de pesquisas sobre essa temática, por meio da elaboração do Estado da Questão, além de compreender os dispositivos políticos que permearam o contexto da implantação da EITI na escola-campo.

De modo concomitante e complementar ao sentimento de mundo, por meio dos mergulhos com todos os sentidos (Alves, 2008) no campo de pesquisa, que capturou as nuances das práticas cotidianas e as interpretações da experiência educativa, utilizou-se os princípios da entrevista compreensiva (Kaufmann, 2013) que permitiu uma investigação dialética, possibilitando confluências entre textos normativos, criações locais cotidianas e emergências emancipatórias no contexto estudado.

Os resultados da pesquisa revelaram que o atraso da elaboração e efetivação dos dispositivos políticos que orientam o currículo para a modalidade causou tensões significativas para implantação do currículo da EITI na escola, aliadas à falta de infraestrutura adequada e formação continuada específica. Apesar desses desafios,

os sujeitos *pensantespraticantes* utilizaram de criações e astúcias próprias, com mil maneiras de fazer (Certeau,1994), significar, perceber, sentir aqueles cotidianos vivenciados nos mesmos espaços, mas com tempos e currículos diferentes.

Essas criações curriculares sucederam principalmente por meio de projetos didáticos praticados nos Ateliês Didáticos, da base diversificada, experiências que permitiram a escola *pensarpraticar* o currículo integrado, além de acolher iniciativas como a implantação do Portal *Clikideia* e principalmente o programa “Ciências para Todos”, significados pelos professores colaboradores como fios essenciais dessa nova tessitura curricular.

A pesquisa também revelou que os espaços externos às salas de aulas, como biblioteca e laboratórios foram melhor utilizados e significados pelos *pensantespraticantes* a partir da implantação da EITI, constituindo espaços para práticas emancipatórias como oportunidade do conhecimento computacional e científico. Além disso, para superar lacunas estruturais, coube a esses sujeitos também (re)criar outros espaços para prática esportiva e de lazer, a exemplo o “cantinho do vôlei” e “e o banquinho do pé de laranja-lima”.

Pôde-se constatar a partir dos dados construídos que, mesmo após a aprovação da Lei Estadual 11.804/2024 e das Diretrizes Curriculares da EITI, não houve proposições formativas de apropriação desses documentos que chegassem às equipes escolares, especialmente os docentes. Isso também evidenciou ausências desses dispositivos no PPP da escola e conseqüentemente nas intencionalidades político-pedagógicas. O que revela uma emergência de caráter formativo. Mesmo com essa lacuna, a escola significou o currículo da EITI, rompendo com abordagens tradicionais e permitindo-se criações e experiências que integram *saberesfazeres* diversos. Em seus currículos praticados, é perceptível que as diretrizes curriculares da EITI são contempladas, mesmo que não referenciadas.

A carreira profissional também é significada com preocupação pelos professores, pois o não cumprimento do reajuste do piso salarial, com valor real, nos últimos quatro anos tem sido a pauta principal dos movimentos de greve na rede estadual. O avanço da lógica empresarial pelo excesso de plataformização nos processos de gestão e avaliação que têm sucumbido o tempo de qualidade na escola, levando professores, gestores e estudantes à exaustão, além do medo do adoecimento mental por conta desse contexto. Outro aspecto identificado, é o

afastamento das famílias da escola. Para os professores, o tempo integral tem aprofundado a ideia de terceirização da educação e cuidado familiar para escola.

Entre desafios e possibilidades, os currículos *pensadospraticados* na E. E. Duque de Caxias não se limita às intenções formalizadas nos documentos orientadores. Ele se materializa nas relações, nos encontros, nas decisões cotidianas e nas táticas que os professores mobilizam para lidar com desafios, expectativas, dilemas e conflitos. Alinhado à perspectiva de Certeau (1994), os currículos emerge como espaço em que os professores atuam astutamente, produzindo táticas de invenção para responder às demandas reais da sala de aula, do tempo ampliado e da formação integral. O currículo, portanto, não é apenas um texto, mas prática viva, disputada, inacabada.

O estudo reafirma a concepção de Oliveira (2008, 2012) de que os professores são *pensantespraticantes*, sujeitos que interpretam, traduzem e (re)criam as práticas curriculares cotidianamente. Suas trajetórias, motivações e percepções não são marginais ao currículo: elas constituem o próprio núcleo do fazer educativo. Assim, a pergunta-problema encontra respostas nas maneiras como o pensantespraticantes significam seu cotidiano, manifestando tanto as experiências estruturantes quanto os gestos de resistência, criação e esperança que configuram o currículo da EITI.

Os procedimentos metodológicos adotados – pesquisa qualitativa, abordagem dos Estudos do Cotidiano através dos mergulhos com todos os sentidos, Entrevistas Compreensivas e Análise interpretativa — foram adequados ao propósito da investigação. Eles permitiram acessar as dimensões subjetivas, relacionais e simbólicas que estruturam o currículo vivo da EITI. A escuta sensível das narrativas docentes ofereceu elementos indispensáveis para compreender as contradições, as reinvenções e as tensões que emergem na prática.

A escrita da dissertação exigiu importantes desconstruções. Foi necessário desconstruir: a) a ideia de EITI como experiência uniforme e plenamente estruturada, compreendendo-a como política plural, atravessada por controvérsias, disputas e interpretações diversas nos contextos de prática; b) a noção de currículo como instrumento técnico-linear, substituindo-a pela compreensão de currículo como prática situada, como território de conflitos, escolhas, narrativas e (re)criações; c) uma visão normativa sobre ser professor na EITI, acolhendo as contradições, os medos, as fragilidades e as esperanças presentes nas narrativas dos docentes — elementos fundamentais que constituem a docência como campo humano, ético e político. Essas

desconstruções foram essenciais para capturar o sentimento do mundo da EITI e as experiências docentes para além de ver, perceber os cotidianos pulsantes desse lugar que é a E. E. Duque de Caxias.

As contribuições produzidas pela pesquisa possibilitaram-me, enquanto *pensantepraticante* pesquisadora, ampliar meu entendimento sobre o currículo vivo e sobre a docência na escola pública, fortalecendo minha compreensão sobre a centralidade dos professores na construção da EITI e sobre o cotidiano como espaço de produção de saberes.

Para a escola-campo sugere-se reflexões que podem qualificar processos formativos, sobretudo no que diz respeito à valorização das vozes docentes como espaço legítimo de produção curricular, a necessidade de problematizar os dispositivos políticos vigentes, integralizá-los ao PPP da escola, bem como, interpretá-los no contexto da prática, sem desconsiderar as criações que emergem no cotidiano, os *saberesfazeres* que permeiam o território.

Para o campo da EITI: reforça a necessidade de pesquisas que considerem os sujeitos, suas motivações, suas narrativas e suas práticas, contribuindo para o deslocamento de visões tecnicistas e normativas sobre o tempo integral. Reitera a necessidade de uma estrutura digna que permita as variadas experiências para a formação integral dos estudantes, que não seja mais tempo de um currículo tradicional e sim de um currículo que faça sentido para seus praticantes. Que é necessário ampliar e fortalecer a formação continuada para os profissionais que atuam na EITI.

No campo curricular, reafirma o currículo como espaço de disputas simbólicas, tensionado entre regulações externas e invenções cotidianas, e como nós, profissionais da educação, precisamos encampar essa disputa para que tenhamos uma educação emancipadora e que não prepare apenas para servir ao mercado e ao capital.

Com a fluidez e dinamicidade do tempo que reverberam nos modos de vida, essa pesquisa não responderá todas as questões desse amplo campo que é a Educação Integral em Tempo Integral, e que devem sugerir outras pesquisas que possam elucidar/aprofundar como os estudantes significam o currículo da EITI e suas relações com os professores? Como os sonhos emancipatórios dos docentes se materializam (ou não) ao longo do tempo? As políticas de formação continuada estão respondendo as demandas curriculares da EITI? Essas perguntas configuram campo

fértil para pesquisas futuras, especialmente estudos etnográficos e investigações colaborativas que possam acompanhar os sujeitos ao longo de vários anos.

Diante de todo o caminho percorrido, afirma-se que o currículo da EITI, quando significado pelos *pensantespraticantes*, torna-se espaço de inventividade, de luta, de esperança e de produção de sonhos emancipatórios. É um currículo que se faz no entremeio — entre o instituído e o vivido, entre o prescrito e o reinventado, entre o real e o possível. É, sobretudo, um currículo que pulsa nas mãos e nas palavras dos professores e dos estudantes, que todos os dias recriam a escola pública e afirmam, com seus gestos e narrativas, que é possível sonhar e construir uma educação verdadeiramente integral e emancipatória.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho—os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.
- ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. Campinas: Papirus, 1999.
- ANDRADE, Andrea Cianflone Zacharias de. As facetas de conhecimento na organização e gestão do currículo em escolas públicas, SP-Brasil. 2018. **Dissertação**. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade/Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2018.
- ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos-'após muitas conversas acerca deles'. **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, p. 19-45, 2019.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. *In*: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARAÚJO, Maria Kéllia de. Aprendendo com o Programa Mais Educação: Estudo realizado com ex-monitores de uma Escola Pública Municipal de Natal/RN, Mossoró/RN. 2018. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Educação-Poseduc/Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern), Mossoró/RN, 2018.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2013.
- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, p. 33-45, 2012.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- BELCHIOR**. Alucinação. *In*: _____. *Alucinação* [LP]. São Paulo: Philips, 1976. 1 disco sonoro. Faixa 1.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.
- BRANDÃO, Leci**. Anjos da Guarda. *In*: _____. *Questão de gosto* [CD]. São Paulo: Universal Music, 1994. 1 disco sonoro (aprox. 39 min). Faixa 1.
- BRASIL. **Lei 14.640/2023**. Programa Escola em Tempo Integral. Brasília/DF: MEC julho 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.049/2015**. Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025). Rio Grande do Norte: SEEC, 2015

_____. **Lei n.13.005**. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024. Brasília/DF: MEC, junho 2014.

_____. **Lei nº 11.804**, de 13 de junho de 2024. Dispõe sobre a Política de Educação em Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 14 jun. 2024.

_____. Portaria nº 211 de 16 de fevereiro de 2016. Dispõe sobre a implantação, organização e funcionamento do Ensino Fundamental em Tempo Integral, oferecido na Rede Pública Estadual.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p.1205-1222, out./ dez. 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução Nº 01/2024, de 11 de outubro de 2024**. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 23 out. 2024.

ESCOLA ESTADUAL EM TEMPO INTEGRAL DUQUE DE CAXIAS. **Portaria nº 01/2023**: estabelece normas complementares a Portaria-SEI nº 438/2020, quanto à sistematização do processo de Avaliação no âmbito dessa Unidade de Ensino. Macau, RN: Escola Estadual em Tempo Integral Duque de Caxias, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, p. 118-127, 2012.

JUNIOR, Walter Pinheiro Barbosa; PINHEIRO, Rossana Brito. O Ser-tão de si mesmo na pesquisa educacional [recurso eletrônico]. 1. ed. Natal: SEDIS-UFRN, 2023.

KAUFMAN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Trad. Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 199.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

LUFT, Hedi Maria. VERRI, Diego dos Santos. Educação escolar em tempo integral: ampliação da jornada como estratégia de significação do tempo do sujeito.

Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 26, n. 3, 2021.

MAIA, Sebastião Alves. **Grupo Escolar Duque de Caxias: um templo de múltiplos significados**. Natal: Offset, 2025.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 nov. 2024.

MELLO, Luiz Carlos. **Nise da Silveira: caminhos de uma psiquiatra rebelde**. Rio de Janeiro: Automática Edições, 2014.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

OLIVEIRA, Inês B. de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. *In*: FERRAÇO, Carlos E. **Cotidiano escolar, formação de professor (as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana**. DP *et Alii*, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Bloch Editores, 1986.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.049**, de 27 de janeiro de 2016. que 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, Natal, 14 jun. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Política Pública de Educação Integral em Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino do RN**. Natal, RN: SEEC, 2024.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. *In*: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, Jose Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.p. 59-73.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Quezia Patricia Albano dos. Práticas Curriculares na Escola de Educação Integral em Tempo Integral. Mossoró/RN. 2020. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Educação/Poseduc, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern), Mossoró/RN, 2020.

SILVA, Francisco Canindé da. Os Currículos Praticados no Cotidiano da EJA: Regulações e Emancipações na Escola Centro Educacional Dr. Pedro Amorim. Natal/RN. 2011. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Uern), Natal/RN, 2011.

SILVEIRA, Clarice Santiago. THERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão. **Educação em Questão**, Natal, v. 41, n. 27, p. 219-243, jul./dez. 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1959.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, p. 149-156, 2012.

APÊNDICE A - ROTEIRO GUIA DA ENTREVISTA COMPREENSIVA

ROTEIRO GUIA – ENTREVISTA COMPREENSIVA	
Título da pesquisa: Experiências Curriculares na Escola de Educação Integral em Tempo Integral: Rupturas, Criações e Sonhos Emancipatórios	
Pesquisador(a): Brena Stephania da Silva Borges	
Entrevistado(a): Professor praia	
Data: 04/06/2025	
Local: Laboratório de Informática - E. E. Duque de Caxias	
Tópicos e Questões Norteadoras:	
1. Trajetória profissional e relação com a escola campo da pesquisa	
- Pode nos contar um pouco sobre sua trajetória na educação e como chegou à escola? - Sobre momentos como a Tardezinha da Duque, pode me contar da experiência de não ter acontecido nas dependências da escola? - Como você percebe as relações estabelecidas na escola? - Como é ser professor de uma escola em tempo integral?	
2. Percepções sobre o currículo na escola de Educação Integral em Tempo Integral	
- Como você compreende o currículo que é praticado na escola? - Que diferenças você percebe entre esse currículo e o de uma escola de tempo parcial? - Houve momentos em que você sentiu que o currículo da EITI promoveu aprendizagens significativas? Pode narrar? - Pode nos falar sobre os processos de formação continuada acerca do currículo a partir da implantação da EITI? - Como a RESOLUÇÃO CEE-RN No 01/2024, de 11 DE OUTUBRO DE 2024 que define as diretrizes gerais a serem observadas pelas redes de ensino estadual e municipais integrantes do Sistema Estadual de Ensino, para a formulação ou revisão da Política da EITI está sendo implementada nas práticas curriculares da escola?	
3. Práticas pedagógicas e experiências curriculares significativas	
- Que práticas você considera mais marcantes ou transformadoras no cotidiano da escola? - Você poderia relatar situações em que sentiu que os estudantes estavam verdadeiramente envolvidos com o que estavam aprendendo? - Quais foram os desafios enfrentados na construção dessas práticas?	
4. Rupturas e resistências	
- Houve momentos em que você ou a equipe enfrentaram resistências ou rupturas em relação ao currículo? - Como esses momentos foram vivenciados e superados (ou não)? - Sobre a parte diversificada do currículo da EITI, pode me contar como foi a sua trajetória no trabalho com os ateliês em sala? -Quais as suas impressões sobre a valorização dos profissionais e a correlação dessa luta por meio das greves?	
5. Sonhos e criações emancipatórias	
- Que sonhos movem você em relação ao trabalho na escola de tempo integral? - Há projetos, ideias ou práticas que você considera criadoras de novas possibilidades para os estudantes? - Como a escola pode contribuir para uma formação mais humana e crítica?	
6. Considerações finais	
- Gostaria de acrescentar algo que considere importante sobre sua experiência na escola de tempo integral? - Como você imagina o futuro da educação integral em tempo integral?	

APÊNDICE B - FICHA DE ANÁLISE I

FICHA DE ANÁLISE I		
Entrevistado(a): Professor Praia		
Data da entrevista: 04/06/2025		
Pesquisador(a): Brena Stephania da Silva Borges		
1. Trajetória profissional e relação com a escola campo da pesquisa		
Trechos	da	fala:
1.1 Ser professor “Comecei a namorar e a gente tava falando já em casamento, então, quando eu olhei pra um lado, pro outro, percebi que não tinha as condições que era necessário pra gente começar a nossa vida, então eu voltei a estudar.” “Com 17 anos, quando a UFRN chegou aqui em Macau... eu vi a oportunidade de fazer um curso superior. [...] Aí eu perdi o curso. Aí logo após o IF chegou, aí eu fiz Recursos Pesqueiros né? terminei o curso, só que infelizmente, eu não entreguei o TCC. Não concluí o curso também”. “eu tentei biologia pela UFRN e aí esse curso eu concluí” “[...]sem ter experiência nenhuma e a minha primeira turma foi uma turma muito complicada que era a correção de fluxo, né? Correção de fluxo aí é jogar à cova dos leões.” “A gente sabe que o curso superior, a licenciatura, ela não prepara a gente completamente para a sala de aula, a gente aprende no dia-a-dia”. “Eu sempre tive uma relação muito boa com os gestores. Com meus colegas, eu sempre fui muito solícito” “Em relação aos meus alunos é... eu tenho uma experiência que eu posso contar logo no primeiro ano, [...] eu travo quando eu tô numa turma que eu sei que tem pelo menos um aluno que é muito trabalhoso, que traz uma certa intimidação, eu infelizmente, eu travo”. 1.2 Relação com a escola campo da pesquisa “desde 2022 estou aqui trabalhando no Duque Caxias” “no primeiro ano, primeiro contato e novamente com a turma do nono ano que eram dois nonos anos muito... muito numerosos né, e muito trabalhosos. Eu tive essa mesma dificuldade” “Quando o tempo vai passando né, no dia-a-dia da sala de aula, o problema permanece na questão do comportamento do aluno, mas a minha postura muda”. “[...]essas relações que tínhamos no dia-a-dia, no trabalho que são um pouco estressantes, elas são amenizadas né, no momento de confraternização, de lazer, de conversa, de sorrir, eu acho de suma importância”		

“A (escola) regular funciona de uma maneira e o tempo integral é... realmente é uma novidade mesmo. É tudo novo, né? e no primeiro ano foi... foi muito puxado, muito difícil, porque tudo era muito é... incerto, muito... muito novo”.

“[...]porque quando chega nos dois últimos horários da tarde, os alunos não rendem mais né, e os professores também estão muito cansados”.

“O que falta, eu acho é na hora do almoço, depois do almoço, é... um espaço para descanso dos alunos.”

“A gente sonha com um redário, alguma coisa parecida”.

“Para os alunos, falta um espaço pra eles praticarem atividade física”

“a escola improvisou um (espaço) e realmente tem ajudado a, digamos assim, a desafogar, os que usam o espaço realmente se desestressa né, porque estão ali praticando atividade física”.

Análise:

O professor inicia sua trajetória profissional a partir de necessidades pessoais e econômicas, com formações interrompidas e desafios iniciais. A escolha pela docência aparece como uma construção progressiva, com aparentes interrupções formativas, mas que contribuíram para caminhos de superações, com conclusão do curso de biologia e aprovação no concurso da Secretaria de Educação de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC-RN). No início da prática docente, ainda sem experiência na função, percebe-se imaturidade e dificuldade com a gestão de sala de aula, justificada pelo professor por sua primeira experiência ter sido em uma turma mais desafiadora que é a de correção de fluxo, além de evidenciar que a formação inicial precisa preparar melhor os professores para as diversas realidades que permeiam a prática docente. Sobre as relações que implicam a profissão, o professor relata que tem boas relações com as equipes de gestão e seus pares, porém que existe a dificuldade de se relacionar com alunos “trabalhosos” e que esses implicam em sua prática. Sobre os tempos, espaços e rotina, pode-se inferir a partir da fala do professor a correlação desses aspectos com o cansaço e situações que despertam estresse nos profissionais e alunos, também nota-se as criações para minimizar os problemas gerados, seja com o rompimento de práticas intraescolar, potencializando momentos de lazer fora dos muros das escolas e repensando espaços dentro da escola que viabilize o lazer, o descanso e o bem estar, ao menos, dos estudantes.

Relação com a teoria:

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana**. DP et Aliv, 2012.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

2. Percepções sobre o currículo na escola de Educação Integral em Tempo Integral

Trechos	da	fala:
2.1 Compreensão do Currículo		
“a gente foi com um processo <i>aprendendofazendo</i> ”		
“O currículo é aquilo que a escola quer ou pretende que o aluno adquira como habilidades de aprendizagem né, a escola dá um norte e o norte é currículo”		

“A Assembleia de classe, você, os alunos tratam de problemas da sala de aula, da escola né, de uma forma democrática e o Estudo Orientado entre as aulas, seria um reforço né. Então o currículo é esse”.

“Eu não acho ruim né, mas eu, de forma leiga, eu acredito que o estado precisa, não a abolir, mas... não sei, é... amarrar melhor as coisas né, nos orientar melhor em relação a esse novo currículo”.

“eu não acho o currículo ruim, eu acho cansativo”.

“no finalzinho do dia no... rendimento é muito ruim”

2.2 Emergências da escola de EITI

“o meu ateliê, que é o que eu que estou à frente desde que começou é a Iniciação Científica, e a gente conversando, a gente percebe que até mesmo a questão de formação nossa do professor é deficiente”

“E o laboratório de Ciências, a gente tá engatinhando né, tá ainda engatinhando porque ainda falta, digamos assim é... um apoio maior, uma formação melhor”.

“Nós não temos nenhum material por exemplo, que ajude os meninos a aprenderem a digitar da forma correta e rápida, ficam em dedinho, dedinho... o que eu acho que tá faltando seja um software pra eles treinarem e poderia até entrar no currículo também a questão da digitação [...] se eles aprenderem a digitar né, vai ajudar a ler melhor, escrever melhor né... corretamente”.

“Realmente eu acho que nós precisamos dessa atualização e de se apropriar do que as leis falam”

Análise:

A fala inicial desse eixo revela com o “*aprendendofazendo*” que foi na prática cotidiana, com as táticas e criações que esse novo currículo vem sendo praticado. O professor também exemplifica parte desse currículo e o que ele se pretende na formação dos estudantes, citando os ateliês didáticos de Assembleia de Classe e Iniciação Científica, assim como revela a emergência da formação continuada para capacitá-los sobre o currículo, bem como a utilização dos laboratórios de informática e de ciências que a escola dispõe e que devem ser mais bem integrados a esse currículo. Outra urgência, é a apropriação dos documentos institucionais que norteiam as diretrizes curriculares dessa modalidade para rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte.

Relação com a teoria:

BRASIL. Lei nº 11.804, de 13 de junho de 2024. Dispõe sobre a Política de Educação em Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 14 jun. 2024.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE. Resolução Nº 01/2024, de 11 de outubro de 2024. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 23 out. 2024.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, Jose Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.p. 59-73.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

3. Práticas pedagógicas e experiências curriculares significativas

Trechos	da	fala:
---------	----	-------

3.1 Experiências do Currículo *Pensado*praticado na escola de EITI

“o espaço do laboratório de informática”

“o que é mais marcante mesmo, que é mais significativo pros alunos é a parte prática [...]por exemplo, estou usando agora, pela primeira vez, nesses anos em que a escola já foi inaugurada, microscópio [...]o primeiro contato era eles andarem na escola e escolhesse o que eles queriam observar no microscópio, eles encontram até barata pra observar”.

“ano passado, utilizei bastante o laboratório de informática e a gente conversando, eu e os outros professores, a gente já viu uma diferença dos alunos que não sabiam nem fazer uma apresentação, hoje eles fazem sozinho as coisas [...]Então eles adquiriram uma habilidade que eles não tinham, aqui na escola é importante.”

você disse assim “virou a chave”, deu uma virada de chave, que realmente naquele ano, eu fiz muitas coisas práticas com os alunos e mesmo recebendo o comentário que você fez, mesmo assim quando eu faço uma autoanálise, eu ainda acho pouco”

“[...]mas eu fazer alguma coisa prática ou estimular que eles façam alguma coisa prática dentro do conteúdo que eu acho que é que é o importante pra eles”

“Foi no dia-a-dia né, eu tentando, cometendo aquela questão de erro e acerto né, melhorando né, a questão do uso do próprio clickideia e também do uso dos computadores”.

Análise:

Para o professor, as experiências práticas se mostram mais eficazes com os alunos, esses demonstram interesse e participam com mais espontaneidade. Reforça também a importância dos espaços dos laboratórios, mesmo que ainda revele fragilidades de utilização do laboratório de ciências, por outro lado, o laboratório de informática proporcionou aos alunos novos saberes tecnologia, como por exemplo, o uso de computadores, equipamentos que a maioria dos alunos por questões socioeconômicas, não tem. Ainda sobre a utilização do laboratório de informática, o professor cita a experiência com o portal clickideia, e que conscientemente ou não, compara essa experiência que é associada e acompanhada de um processo formativo, com a ausência desses em relação ao laboratório de ciências, o que talvez iniba outras práticas nesse espaço.

Relação com a teoria:

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, p. 33-45, 2012.

OLIVEIRA, Inês B. de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos E. Cotidiano escolar, formação de professor (as) e currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

4. Rupturas e resistências

Trechos	da	fala:
“Eu acho que realmente a ruptura é saber como trabalhar com os Ateliês” “em iniciação científica, a ruptura mesmo é você sair daquilo que eu... que eu sempre fazia né, que era aula de ciências e você entrar de fato na área de um conhecimento científico, de como a ciência e o conhecimento ele é produzido através do método científico” “mesmo no tempo integral, eu acredito que a questão da família não está presente na educação dos filhos, eu acho que se intensificou, eu não sei o que é que passa na cabeça dos pais, se eles fazem uma relação entre educação de tempo integral e a não participação dos pais na educação dos filhos”. “se a família estivesse ao nosso lado e não nadando contra a correnteza, eu acredito que teríamos um futuro mais promissor, mas eu não sei como é que muda essa questão da família não”. 4.1 A carreira docente e os movimentos de greve “É mexer num vespeiro isso aí...” “A carreira está sob risco ainda, apesar da greve ter terminado e alcançar algumas coisas, mas ainda o risco permanece, porque a greve é a mostra de que as coisas não estão como deveriam estar”. “Mas esse ano por conta da greve umas coisas vieram à tona né, que as intenções do governo tão muito nebulosas, muito, é... o governo não tá muito preocupado com o profissional[...] “Eu me arrependi bastante de ter feito greve esse ano, porque tem sido muito cansativo pagar. Porque nós temos que trabalhar até no sábado, descansar quase nada no domingo e na segunda já está na escola e isso é... corre o risco de nós... foi até um motivo de conversa nossa, de ficarmos doente”. “Eu sempre pensei que ter dois vínculos, eu acredito que é um risco que o professor está correndo e eu acredito que se a mesma pergunta for feita ao colega que tem dois vínculos, ele, por experiência própria, vai dizer. Você vai colocar sua saúde em risco, o seu rendimento vai cair, eu acredito que as aulas não sejam tão... não estejam como eles desejariam, né?” “Mesmo querendo, procurando fazer concurso pra ter outro vínculo, existe a preocupação de que se eu conseguir, eu ficar doente”. “eu acredito é que eu acho que a solução é... é procurar um mestrado né? ou e quem sabe depois um doutorado pra não correr o risco de você querer buscar um outro vínculo”. “Em relação à carreira, eu acho que existe uma relação entre a carreira do professor e o adoecimento dele, é um fato né?! o fato de que a gente tá adoecendo”.		

“problemas que deveriam serem ajudados pelos pais da resolução dos problemas dos alunos, de vários... vários problemas, seja de aprendizagem comportamental, social, econômico né, ou até de educação especial mesmo né, os pais não participam. Então os problemas dessas demandas caem na gestão, logicamente na questão dos professores saberem lidar com os problemas e isso, aí eu falo como leigo, eu acredito que está nos adoecendo bastante”.

“tem outro fenômeno chegando aí, em alguns anos, quem sabe? não sei quanto tempo, estados e municípios podem enfrentar um apagão de profissionais na educação, porque deixou de ser atrativo”.

“na minha perspectiva, sei lá... às vezes, eu sou muito pessimista e aí às vezes eu percebo isso e procuro me policiar, mas os fatos estão aí... parece que há um retrocesso, nós estamos vivendo um retrocesso na educação”

Análise:

O professor destaca como ruptura o trabalho com os ateliês que os instiga buscar além dos livros, além de ter caráter mais prático e de provocar a criatividade de professores e alunos, numa relação de mediação e cooperação. Como resistência, percebe-se na fala do professor, a participação da família nesse processo, da falta de acompanhamento e que a ampliação do tempo na escola intensificou a terceirização da responsabilidade do educar somente à escola. Pode-se perceber que o professor encontra-se tencionado sobre o futuro da carreira docente ao ponto de demonstrar pessimismo e medo de adoecimento, além do conflito de por questões financeira, buscar ou não outro vínculo, o que em sua concepção pode acelerar esse adoecimento. Como alternativa, o professor vê a possibilidade de andar verticalmente na carreira buscando mestrado e doutorado, por outro lado, se mostram arrependido de ter aderido à greve desse ano, pois o pagamento das aulas está acontecendo aos sábados e quase não há tempo para o mínimo de descanso ou outras atividades do cotidiano que não envolvam o trabalho docente.

Relação com a teoria:

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p.1205-1222, out./dez. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Revista crítica de ciências sociais, n. 63, p. 237-280, 2002.

5. Sonhos e criações emancipatórias

Trechos da fala:

“eu amo estar na escola, eu amo ter contato com os alunos, eu gosto de conversar com eles, de brincar com eles, gosto de estar na sala de aula falando daquilo pra que eu estudei né, o pouco que eu sei, eu gosto da parte prática, eu gosto de informática, de que meus alunos aprendam”

“E o que eu espero é que o estado ele continue nos assistindo né, nos dando melhores condições, que essa política salarial melhore”

“eu acho principal, eu acho que o que deveria mudar mesmo, eu sinceramente não sei como fazer isso, é a participação da família, eu acho que apesar de todas as dificuldades, se a família estivesse de mãos dadas com a escola, é... poderíamos não ter essas condições que nós temos”.

Análise:

Percebe-se que mesmo em conflitos interiores sobre a docência, as relações estabelecidas no cotidiano escolar parecem ser a válvula de escape e que há o desejo que melhores condições sejam dadas pelo governo, no entanto, no que compete a participação familiar, o professor não sabe como a escola poderia superar essa barreira, que para ele é um fator primordial.

APÊNDICE C - FICHA DE ANÁLISE II

FICHA DE ANÁLISES II		
Entrevistado(a): Professor(a) Duna		
Data da entrevista: 04/06/2025		
Pesquisador(a): Brena Stephania da Silva Borges		
1. Trajetória profissional e relação com a escola campo da pesquisa		
Trechos	da	fala:
1.5 Ser professor Eu tenho 20 anos de sala de aula já, comecei justamente aqui nessa escola, na Duque de Caxias, foi o meu primeiro contato com aluno [...]E aí, andei por muitos lugares, muitas escolas, passei, acho que aqui em Macau, por quase todas né? de nível fundamental, dos anos finais, (escola) particular[...]. E aí no último concurso de 2015, eu fui aprovada e cheguei aqui na Duque de Caxias [...] em 2022. 1.2 Relações interpessoais As relações interpessoais, elas são bacanas! Companheirismo, damos as mãos na hora de enfrentar os problemas, né? na ajuda didática ali com o outro, na relação de amizade, nas relações interpessoais, aqui é tudo tranquilo, graças a Deus! Bem... bem tranquilo mesmo! (com os alunos) nós temos os desafios, do dia-a-dia, do cotidiano, que é normal do chão da escola, mas na maior parte do tempo é uma relação saudável, nós não temos violência, graças a Deus, né? os conflitos é... é próprio da idade deles, né? da convivência deles. eu também penso no colega professor, porque ele é um integrante, é um tempero que vai ser aquele tempero diferencial do prato pra poder chegar àquela perfeição, então o profissional, às vezes, ele é muito castigado por demandas, nem se o termo é castigado, mas a ele é ofertado uma demanda muito grande [...] pode entrar em outras perspectivas também, da questão pessoal, né? e isso também pode pesar, pode ser um fardo que o profissional carrega e não consiga seguir nesse processo. 1.3 Tempos, espaços e rotinas Acho que o momento deve ter sido escolhido pra sair mesmo do cotidiano, né? porque a gente já passa aqui oito tempos, oito horários, e aí eu acredito que houve uma mudança para aliviar essa rotina, acho que isso foi a escolha pra saída daqui (do prédio da escola). Nos momentos festivos a escola acolhe né? Tanto os pais, quanto os profissionais que aqui se integram, como os alunos também, a escola é muito acolhedora nesse sentido. Com os pais, as reuniões são mais tensas, devido aos tratos, né? da reunião, a pauta da reunião, o comportamental e etc... então isso geralmente é mais difícil, porém, também dentro da normalidade, não foge não. O nosso laboratório tem o mesmo material do laboratório do IFRN.		

aí a minha chateação enquanto profissional, eu não sou formada na área de ciência, o professor de ciências é, mas ele não tem habilidade com os materiais que tem aqui. O professor do laboratório (do IFRN-MACAU) chegou e disse assim: “esse equipamento aqui é igual ao nosso microscópio, ele é avaliado em R\$12.000, mas para usar é necessário uma manutenção preventiva”, Oxe! Se a gente não sabe desse dado, liga o aparelho, queima, isso não vem nunca mais pra gente. Então a preocupação enquanto SEEC em relação a isso, qual foi? zero. nula. O profissional, ele é gabaritado? é. Mas ele não tem habilidade em relação a isso, né? então o negócio é posto solto pra gente, é imposto, na verdade.

Análise:

O professor(a) Duna destaca a sua experiência em sala de aula e como a escola marcou sua trajetória profissional, por ser a primeira na qual atuou pela primeira vez e a que lhe recebeu como professor(a) do quadro efetivo do governo do estado anos depois. As relações interpessoais estabelecidas na escola são bem avaliadas pelo(a) professor(a), destaca-se o acolhimento e realização de momentos festivos que ajudam na integração da comunidade escolar e que aliviam a rotina diária. No entanto, uma ressalva acerca da atenção na demanda demasiada atribuída ao professor atualmente, que se entrelaçam a outras demandas pessoais e que implicam no cotidiano do ser professor. Outro ponto de atenção é o espaço do laboratório de ciências pouco aproveitado na dinâmica da escola por falta de formação específica, o que desperta receio de danos por uso inadequado.

Relação com a teoria:

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, p. 33-45, 2012.

2. Percepções sobre o currículo na escola de Educação Integral em Tempo Integral

Trechos **da** **fala:**

2.1 Tensões iniciais

No início foi muito tumultuado, não vou mentir. Complicado. Porque veio a questão dos ateliês, enquanto componente não, porque ainda permanece, mas os ateliês que eram tudo muito novo e no momento de implantação houve aquela confusão que todo mundo teria que passar por todos os ateliês, isso gerou um incômodo muito grande, porque a gente iria talvez atrapalhar didaticamente por não entender como funcionaria, porque não foi trabalhado isso.

A escola sem estrutura física de receber um tempo integral e às vezes a gente compreende que o cansaço atrapalha o rendimento, tanto pros profissionais, e isso a gente tá se incluindo no meio, né? quanto dos próprios estudantes, né?

2.2 Compreensão do Currículo

Acredito que a gente precise, e isso foi até uma sugestão nossa, de se integrar mais ao currículo de fato, e apresentar metodologias mais ativas para que o nosso aluno desenvolva mais.

A gente precisa, enquanto profissional, organizar didaticamente um... nem que seja uma apostila, não sei se o termo certo seria esse, para os ateliês.

Então essa percepção de alfabetização não é só exclusivamente em um segmento da ciência e sim na metodologia de pensamento, de organização de pensamento desses meninos, né? pra que a gente... o ateliê de iniciação científica tem muito essa perspectiva, de transformar o pensamento do aluno, do estudante.

O ateliê promove ou é pra promover a integração entre esses componentes, né? tanto que existem casadinhas, né? História vai precisar do ateliê de assembleia de classe e estudo orientado, então houve um complemento desse currículo, na minha opinião. Houve um complemento e isso na minha perspectiva, ele desenvolve ou pelo menos era pra desenvolver globalmente essa aprendizagem.

Nós não tivemos informação direta desses currículos, não que eu me lembre que eu tenha participado.

Eu tive dois ateliês, o de assembleia de classe e o de iniciação científica. No primeiro momento, eu ia pra sala de aula ficava dizendo assim... Meu Deus, eu preciso planejar algo, mas o que que eu vou fazer? E isso foi o meu maior desafio [...] assembleia de classe que é um ateliê de construção coletiva, de direitos, de ideia de política, de política pública, então... Naquele momento do início dos ateliês, a gente não tinha essa clareza que a gente tem hoje, de entender que a gente poderia passar por tudo isso com os meninos, de organizar uma assembleia, de mostrar pra eles os documentos, como eram feitos, né? As atas... E tudo isso era muito novo, então a gente nem sabia como fazer na verdade isso em sala de aula.

A troca de experiência é muito importante nesse processo [...] hoje, a experiência nos deu a bagagem de orientar, de até mesmo construir.

Mas esse currículo do tempo integral é uma das coisas que esse ano nós sentamos pra tentar criar, né? um currículo pra ser seguido por todos os outros profissionais, que a gente sabe que a rotatividade é muito grande.

Então até a construção desse currículo dentro do ateliê, o que dá, o que lecionar, foi nesse tempo de espaço, né? Nesse *espaçotempo*, foi sendo aperfeiçoado, tá pronto? não. Tá longe de tá pronto, mas já existe algo norteador.

2.3 Emergências da escola de EITI

O que eu acho que a gente precisa melhorar enquanto currículo seria os ateliês, porque também não tem nada posto pra gente didaticamente, foi empurrado, né?

Assim, às vezes, o que eu sinto falta é de uma estrutura melhor pra que a gente possa desenvolver mais essa aprendizagem, por exemplo, como um laboratório de ciências, né?

São documentos interessantes, mas ainda do que eu sinto falta, é de um guia que seja mais acessível ao dia-a-dia do profissional de sala de aula.

Então, assim, os documentos existem? existem. Se todos de alguma forma leem, eu acredito que é mais difícil.

Acho que as jornadas pedagógicas já vem posta naquele formato e é tanta demanda que a escola ainda não conseguiu, que é uma parte importante até mesmo pra ser resguardada por qualquer situação.

O professor do tempo integral, ele é um professor que precisa estar ativo durante oito tempos, durante a sua carga horária. Então, ele precisa de um facilitador.

O processo integral, ele foi imposto, nessa perspectiva, não houve uma formação, o professor tem que ir atrás, tirar do bolso dele porque ele quer fazer o diferencial.

Nós não temos 100% da nossa escola com efetivos, e isso, é... faz com que a gente tenha a necessidade desse currículo nos ateliês.

2.3.1 Educação Especial

Esse ano nós temos quatro alunos numa mesma turma que só tem uma professora em cada turno, você tem dois alunos com o nível mais avançado das suas tipologias, vamos chamar assim, e nós temos dois alunos que são mais independentes, e que consegue avançar cognitivamente, são altamente independentes, apesar das suas especificidades, então, eu acho que ainda precisa desse recurso humano, do didático, né? até mesmo dos recursos didáticos, de jogos, de metodologias diferenciadas pra que esse menino chegue. [...] A professora, ela, às vezes, você pega um menino mais agitado, ela não consegue dar atenção às outras crianças, não consegue. Porque se ela soltar aquele menino, ele pode se machucar.

É uma perspectiva diferente esse ano, eu nunca tinha vivido isso. Chega certos momentos que eu me assusto como profissional, porque a gente nunca espera a reação, qual é a reação dele agora ou dela? o que ele vai fazer? o que ele tá pensando ali? e aí às vezes você não consegue evitar o incidente e isso às vezes atrapalha o rendimento de uma turma, o que eu tô vendo esse ano, com essas quatro crianças.

E quando você tem uns assim com necessidades muito severas e que às vezes possui uma agitação maior, isso a gente tem percebido que trava a turma, o desenvolvimento da turma e nesse sentido, é que a gente tá enfrentando esse desafio esse ano, que a gente não encontrou ainda um modo de acolher essa criança e que ela possa se desenvolver da sua forma, do seu jeito, e as outras crianças também, que acompanham a mesma turma.

2.4 Formação continuada

Eu só participei de dois momentos formativos esse tempo todo, que foram aqueles lá em Natal, direcionado muito vagamente as coisas... como iriam ser implementadas dentro dos ateliês e as experiências que alguns profissionais tiveram, que foram exitosas.

Em relação à autoformação, depois do tempo integral, nós buscamos muito mais, formações inclusive em áreas que não são de base [...] hoje eu tô fazendo um curso de Neurociência pra poder complementar a minha atividade enquanto eu tava com o ateliê de Iniciação Científica.

Então, enquanto profissional, a gente busca muito. Agora, em relação à rede é muito defasada essa formação, não chega, eles jogam... e a gente precisa buscar. Muitas coisas acontecem na escola, por querer do profissional que tá na sala de aula.

Análise:

O primeiro ano de implantação da EITI na escola gerou tensões iniciais, conforme a fala do(a) professor(a) Duna, o inserção da parte diversificada do currículo com os ateliês didáticos, sem orientações e formações efetivas, tornou-se um grande desafio para a escola, sobretudo para os professores, pois não havia uma compreensão de como se daria esse currículo na prática. Foi no decorrer da prática cotidiana, criando e recreando experiências que o currículo foi fazendo sentido, além da cooperação entre pares e a autoformação em áreas complementares à da formação inicial desses

profissionais, pois, para o professor(a), a formação continuada promovida pelas instituições estaduais não chegam a todos(as) com efetividade e isso reflete no processo de ensino-aprendizagem, e assim, o professor é desafiado a buscar outras alternativas para lidar com o que está posto. Lacunas na infraestrutura como a ausência de espaços para o descanso e a prática do esporte e lazer também influenciam para gerar um cansaço demasiado nos profissionais e estudantes. Há também a necessidade de momentos que proponham compreensão e implementação dos documentos legais que norteiam o currículo no Projeto Político Pedagógico da escola. Um ponto de destaque que evidencia uma urgência cotidiana, são as práticas curriculares para estudantes da Educação Especial, é notório que a formação nessa área é urgente, pois percebe-se a falta de integração desse público com toda dinâmica da escola, principalmente, com relação às práticas curriculares, não por falta de acolhimento, mas talvez, por despreparo em algumas ações voltadas às necessidades desses estudantes.

Relação com a teoria:

BRASIL. Lei nº 11.804, de 13 de junho de 2024. Dispõe sobre a Política de Educação em Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 14 jun. 2024.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE. Resolução Nº 01/2024, de 11 de outubro de 2024. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 23 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Acesso em: agosto de 2024.

MENDOZA, Babette; GONÇALVES, Adriana. Estruturação de planos de aula com princípios do desenho universal para aprendizagem (DUA): contribuição para a educação inclusiva. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v33, n. 66, 2023. Acesso em: janeiro de 2024.

LUSTOSA, Francisca Geny; FIGUEREDO, Rita Vieira de. Gestão de Sala de Aula: "Orquestramento" da prática pedagógica. In: LUSTOSA, Francisca Geny; FIGUEREDO, Rita Vieira de. Inclusão, o olhar que ensina! [livro eletrônico] : a construção de práticas pedagógicas de atenção as diferenças. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021, p. 137- 150.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos-'após muitas conversas acerca deles'. Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, p. 19-45, 2019.

3. Práticas pedagógicas e experiências curriculares significativas

Trechos	da	fala:
----------------	-----------	--------------

3.1 Experiências do Currículo *Pensadopracicado* na escola de EITI

Não vou dizer a você que é 100% do tempo, porém, há momentos que eu percebo sim que há essa aprendizagem significativa, porém, eu acho que deveria ser mais constante, devido ao tempo que esses meninos passam.

Esses dias que o professor de ciência está utilizando (o laboratório de ciências), o modo deles (os alunos) se portarem, a busca por materiais a serem estudados no microscópio, isso instigou eles. Então, com certeza, nessa forma aí... vai haver aprendizado significativo.

Isso enche os olhos quando a gente quer fazer o diferencial da escola, então isso precisa estar organizado no currículo do ateliê de iniciação científica, que pode ser aprofundado pelo ateliê de estudo orientado, então há uma complementação, por isso que se chama integral, né?

O que mais marcou foi a feira de ciências[...] a feira de ciências, ela foi um norte, foi um divisor de águas.

Hoje, tô falando no sentido de aluno, eles estão até mais organizados nesse sentido, sabe? Eu vejo, por exemplo, quando um menino chega pra mim e diz assim: “professora, eu vou falar sobre a palma de forrageira”, então ele pensou além do mundo da escola, na nossa escola não tem palma de forrageira. Então, essa construção de percepção do mundo onde ele tá integrado, vem muito dessa metodologia do sistema integral, do pensamento metodológico científico, eu acredito muito nisso.

Dentro do ateliê de iniciação científica, o projeto de robótica me marcou, nós fizemos dois robôzinhos, um que foi com controle remoto, que nós apresentamos aqui ao lado, e o outro foi no ano passado o robô guia, então essas duas experiências, né? Uma com o sistema ainda de fios, de controle, ligado, integrado e o outro totalmente digital, então o pensamento foi evoluindo, então foi um negócio marcante pra mim, foi um negócio que brilhou meus olhos!

Outra coisa que me tirou também da minha zona de conforto enquanto profissional foi entender a programação do arduino, isso também marcou bastante, porque eu não sabia nada, nada, nada, nada e...e eu aprendi isso com eles, com os meninos, então foi uma troca e isso me fez muito bem como profissional.

Análise:

As experiências significativas destacadas foram provocadas pela Feira de Ciências, além da utilização, mesmo que ainda tímida, do laboratório de ciências, o que evidencia o caráter prático, a concepção de mundo para além dos muros da escola. Ainda sim, na visão do professor(a) Duna, são práticas que precisam se tornar mais constantes, considerando o tempo ampliado que os estudantes têm na escola. A Feira de Ciências instiga a todos saírem da zona de conforto, isso colabora para outros processos formativos tanto para os estudantes quanto para os professores, além de promover ações de colaboração e de relação horizontal entre professores e alunos, onde se *aprendeensina* mutuamente.

Relação com a teoria:

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Editora Vozes Limitada, 2013.

OLIVEIRA, Inês B. de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos E. *Cotidiano escolar, formação de professor (as) e currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

4. Rupturas e resistências

Trechos **da** **fala:**

4.1 das tensões iniciais às superações cotidianas

No momento que houve resistência... no início sim, eu sou prova viva disso, eu não queria fazer isso não. (risos) porque eu fiquei assustada no primeiro momento, de não dar conta, meu maior medo era não dar conta e prejudicar os meninos.

Primeiro, foi organizar esse pensamento, foi o momento mais desafiador, o que fazer? qual o pontapé? Nós vamos iniciar nesses ateliês, como eu já disse, o currículo didático não, mas o danado do ateliê é que instigou, maltratou a gente um pouco.

O momento da feira de ciência quando a gente abraçou a ideia da feira de ciência, os desafios imensos no processo de metodologia científica, né? Foi uma dor de cabeça enquanto profissional, por que? porque a gente vê isso nas academias, lá no trabalho de TCC... Quando a gente vem colocar isso pra um aluno dos anos finais do ensino fundamental, precisa ser revisto como aqueles termos mais acadêmicos, os meninos talvez não fosse compreender, então esse foi um dos desafios nossos enquanto professores, pra organizar a metodologia científica, o método científico de uma forma mais dinâmica para que esse aluno pudesse entender e compreender[...]

Foi tudo ao mesmo tempo: centenário, feira, tempo integral, então deu um nó na cabeça da gente enquanto profissional, pra compreender tudo isso, a gente não teve tempo de digerir as informações, colocar cada um no seu lugar pra poder pensar, a gente foi executando e ainda assim saíram trabalhos, né? bons.

E aí houve a adaptação. De 2023 para 2024 já houve um sossego maior, porque a gente foi relaxando, compreendendo, estudando, procurando mecanismo pra poder desenvolver aqueles ateliês que não tinha nada posto pra gente, né? Didaticamente falando, não tinha nada posto.

Os meninos que já passaram por esse processo, tão pensando melhor, tão aprendendo melhor. Inclusive meninos que a gente disse assim - meu Deus, desses meninos não vão sair nada daí- e saíram coisas que eu fiquei assim maravilhada! principalmente do nono ano, eu mordi minha língua como profissional.

Então isso era... era o que angustiava enquanto profissional e aí depois que a gente foi pesquisando, estudando, melhorando a metodologia, isso foi se acalmando. Acabou os desafios? nunca, acho que em nenhuma escola nunca vai acabar os desafios e o... o que hoje a gente, se a gente for fazer uma comparação do início até o momento, hoje tá mais tranquilo, porque os ateliês tão se integrando, tanto que o ano passado nós tivemos um ótimo resultado no IF, né?

Com a turma trabalhosa do jeito que era e a gente conseguiu avançar com sete alunos no IF, e aí... isso... eu acredito que esse desenvolvimento global que a proposta do Integral traz, é... facilitou a chegada desses meninos ao IF. Não é que foi a solução mágica, mas facilitou, foi um instrumento de facilitação.

Este ano, o movimento já tá mais organizado, a organização da feira já tá melhor, comissões formadas de orientação, então nós compreendemos como organizar e executar, e aí, a parte principal, os meninos estão por si só tendo ideias que podem gerar bons trabalhos.

O momento de ruptura, assim, a gente não é que a gente abandone a base curricular, não foi, mas a maneira de como fazer essa prática desses currículos, foi que houve essa separação, porque nós entendemos a metodologia agora como de uma outra forma, eu posso trabalhar minha metodologia em história, mas também em assembleia de classe, em estudo orientado...

Na minha compreensão, houve essa ruptura, porque nós deixamos aquela base mais engessada e aí, a gente passou a compreender isso mais integralmente.

E aí, a gente começou a entender que precisava sair da caixinha, por isso que a educação ainda mexe muito comigo, porque me tira daquele quadrado onde eu me coloco numa zona de conforto, né? ela vai me provocando, o sistema integral me provocou tanto que eu fui para área de neurociência[...]

Enquanto profissional de tempo integral, eu não posso mais me dedicar apenas à minha área de formação[...] Hoje eu tô em neurociência, em robótica, em laboratório de ciências... então, mostrando que na perspectiva integral, não é só apenas o aluno que vai ser modificado, o profissional, ele também se modifica no processo de formação

Na hora da rejeição foi no início, porque era novo e foi jogado nos peito da gente, pegue que o filho é teu e acabou-se!

Aí... a gente percebeu novos horizontes, novas formas de fazer, de provocar os meninos, de pensar de uma forma diferente.

4.2 A carreira docente e os movimentos de greve

O que eu entendo hoje nesse movimento de greve, é a política, a politicagem entrou dentro das zonas de luta dos sindicatos, isso prejudicou a categoria.

Primeiro, porque a categoria não vai, não entende que o movimento de luta é na hora que eu vou pra lá pra assembleia, né? e isso enfraqueceu o movimento, essa falta de compreensão que a greve é um instrumento para alimentação de direitos e não o movimento que eu tenho que ficar em casa porque o governo vai entender que em casa não tô dando minha aula porque ele tá fazendo errado, ou não está me valorizando enquanto profissional.

Mas como é que você pode e não vai, e quando chega lá, a gente faz o esforço de paralisar, de modificar toda uma rotina de uma escola, e principalmente uma escola em tempo integral, e você não utiliza isso como instrumento de luta, né? Então, assim, isso fez com que o movimento fracassasse e é isso que os governos querem, que a gente enfraqueça e que coloque essa ideia na cabeça de que a greve não é a solução, realmente, se fosse uma sociedade mais justa, não precisaria, né?

Hoje se dissesse assim - vamos fazer outra greve - eu iria pensar 10.000 vezes antes de fazer [...]

O governo que está posto aí pra gente, ele usou de má-fé, levou as pessoas que estão em Direcs e não sei o que... e acabou com o movimento da greve e afinal de contas, a valorização foi mínima, e aí... essa é a situação, pra mim, mais conflitante enquanto profissional.

Hoje, (o sentimento) é de arrependimento, de arrependimento. Por que? pela situação anterior que eu falei, houve valorização mínima, a gente agora tá trabalhando de segunda a sábado pra repor, né? e isso numa escola em tempo integral é castigante, porque nós passamos também oito tempos no sábado, né? Os profissionais se

arrependem por isso. Porque também, acredito que tiveram a mesma percepção que eu, que isso foi uma politicagem do governo e sindicato, se uniram contra a própria categoria.

Não vejo nem pela questão apenas do dinheiro, eu vejo pela questão das condições de trabalho, muitas vezes a gente tem que comprar material, nós pagamos pra estudar, a gente sai correndo feito louco atrás de um amigo pra vim dar uma formação, de um profissional de outra instituição, então, coisa que quem deveria se preocupar era o governo, porque é a base do desenvolvimento da sociedade.

Análise:

Para o professor(a) Duna, a resistência se deu no início, pela falta de compreensão de como se daria o currículo da EITI na prática cotidiana, além de ser um momento de muitas demandas para escola: projeto do centenário, implantação do tempo integral e do programa Ciências para Todos (Feira de Ciências), “tudo ao mesmo tempo”. No decorrer do primeiro ano da implantação da EITI na escola, o currículo foi se criando na prática, pois naquele momento, não haviam diretrizes curriculares regulamentadas para essa modalidade de ensino na rede estadual, então as experiências, (re)criações e táticas foram acontecendo diante as demandas impostas, a partir disso, a concepção desse currículo foi se formulando no cotidiano da escola, tornando-o mais significativo, o que facilitou o processo nos anos seguintes. Assim como as práticas curriculares, os sujeitos *pensantespraticantes* também se transformaram. Essa evolução do currículo é associada ao desempenho dos estudantes no desenvolvimento de projetos científicos e também nas aprovações nos exames de seleção do IFRN. Já com relação ao carreira profissional e os movimentos de greve, é perceptível o descontentamento, a frustração e falta de credibilidade, evidenciados pelo(a) professor(a) pela falta de compreensão e participação de seus pares nas assembleias que definem os rumos da categoria, aliada a uma suposta aproximação do sindicato ao governo, que na opinião do professor(a), prejudica a categoria e enfraquece o movimento grevista.

Relação com a teoria:

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p.1205-1222, out./dez. 2014.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. O currículo como criação cotidiana. DP et Alii, 2012.

5. Sonhos e criações emancipatórias

Trechos da fala:

Eu tenho vários sonhos, mas eu vou destacar dois: o primeiro deles é fazer com que o nosso laboratório de ciências, ele funcione de uma forma efetiva na escola, é um dos meus sonhos; o segundo sonho, que eu tenho de desenvolvimento pra escola, é que a gente possa criar um currículo que seja atrativo, que faça os meninos despertarem pra educação, que eu acredito que a forma mais democrática de mudança de vida, para todos, independente de classe, de de raça, de gênero, de tudo, a educação, ela é a forma mais democrática.

A grande satisfação do professor é encontrar com aquele aluno que passou por ele, que de alguma forma, você contribuiu para o desenvolvimento dele dentro da sociedade.

Nesse ano, eu já tinha falado, inclusive, com as meninas da direção, gostaria de trazer profissionais que viessem trabalhar com eles um ciclo de debates para a formação, justamente, dessas áreas como: o empreendedorismo. E aí eu já consegui pessoas pra isso, falta só a gente acertar datas, então é nessa perspectiva de empreender e montar o próprio negócio. Inclusive, a escola foi contemplada com a OLITEF (Olimpíada do Tesouro Direto de Educação Financeira).

5.1 Perspectivas futuras

A gente precisa rever muita coisa enquanto profissionais, a gente precisa ter essa consciência.

Esse impacto ainda é mínimo, mas que já tá fazendo uma diferença inicial.

Se a gente puder desenvolver esses ateliês com maestria, com propriedade de desenvolvimento coletivo mesmo, nós vamos ter o futuro de uma geração diferente, os políticos vão ter trabalho pra se eleger, eu espero. (risos)

Se houver a seriedade que a escola necessita enquanto recursos humanos, financeiros, materiais e principalmente capacitação profissional, a gente vai conseguir evoluir, se tiver pelo menos esses fatores mais equilibrados.

Quando a gente compara uma escola em tempo integral e uma escola que não tem o tempo integral, a gente observa uma diferença nesse aluno, a diferença mesmo, no sentido de entendimento de mundo, de compreensão do sujeito, da sociedade, de produções que ele possa fazer. Então a escola, ela, eu acho que isso é uma tendência, né? Nessa perspectiva do integral, de abranger a sociedade como todo, o sistema educacional, porque é algo que desenvolve global o aluno, ele não fica engessado nos currículos de cada componente.

Eu acho que o sistema integral, sem sombra de dúvida, ele é um sistema diferenciado, mas que precisa ser muito melhorado na construção desses currículos, para que seja atrativo, formativo, em sentido de que o menino saia com a formação técnica não, porque já existe algo pra isso, mas que ele possa dar continuidade nesses outros ambientes, que ele possa se desenvolver em sua trajetória de vida.

Análise:

Nesse eixo, dois sonhos foram citados, um mais direcionado localmente, a utilização mais efetiva do laboratório de ciências, ou outro, mais globalmente, que é de que o currículo da escola ajude a formar nos estudantes uma concepção de mundo melhor e de que o caminho para isso é uma educação de qualidade. Na visão do professor(a) Duna, a EITI é uma modalidade que chegou para ficar, mas que precisa de melhores condições, que já é possível identificar o impacto positivo da ampliação do tempo na formação do estudante, quando comparado ao estudante do tempo parcial.

Relação com a teoria:

MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

APÊNDICE D - FICHA DE ANÁLISE III

FICHA DE ANÁLISES III
Entrevistado(a): Professor(a) Sal
Data da entrevista: 08/07/2025
Pesquisador(a): Brena Stephania da Silva Borges
1. Trajetória profissional e relação com a escola campo da pesquisa
Trechos da fala: 1.1 Motivações assim, eu nunca pensei em ser professor, mas sempre me identifiquei com a disciplina que eu leciono hoje, que é Geografia [...] Eu via muito o meu pai assistir jornal e eu, como criança, eu perguntava muito e às vezes, a resposta não me satisfazia. Foi isso que me fez gostar de geografia. Se você não entende nada de geografia, você não entende o jornal. 1.2 Ser professor Nunca passou na cabeça ser professor nessa época e por muito tempo não [...] Só depois de muito tempo, [...] já passei por várias outras profissões, é que me despertou, né? O desejo de ser professor. Eu cheguei a ser professor porque eu sentia vontade de ter um curso superior. [...] Abriu o processo seletivo da UFRN e dentro das licenciaturas ofertadas, tava Geografia. Fiz o concurso da SEEC, fui o 19º aprovado. Demorou bastante tempo, né? Quando menos esperava é que eu fui chamado para integrar o quadro de professores do estado. 1.3 A Escola Estadual Duque de Caxias a própria Secretaria que me pôs na escola Duque de Caxias[...] Não foi uma escolha, apesar de amar a escola estar lá ainda até hoje. 1.3.1 Tempos, espaços e rotina na escola de EITI Os alunos, eles gostam bastante desse tipo de atividade, como nós também, sempre, sempre é bom ter a oportunidade de tirar eles daquele ambiente escolar. Acho que eles aprendem bastante com esses momentos de integração, né? E é muito importante essa relação interpessoal que a gente acaba criando, né? Isso auxilia no andamento do processo de educar. É um jeito novo e diferente deles aprenderem e eles gostam de coisas diferentes. Foi uma coisa que melhorou bastante (utilização dos espaços), porque a gente já tinha o laboratório de ciências quando era nesse modo regular, a gente tinha o laboratório de informática, a gente tinha biblioteca e não era bem utilizado. E hoje por ser integral, como a gente tem mais tempo, a gente convive mais com o aluno, então eu acho que a gente mesmo foi “forçado” a utilizar os outros espaços que a escola dispõe, porque 8 horas com o aluno dentro da escola, não dá pra ficar com ele o tempo todo na sala de aula não.

1.3.2 As relações interpessoais

São as melhores possíveis [...] A gente tem uma equipe muito, muito boa e todo mundo se ajuda. A gente não tem intriga nessa parte das relações interpessoais, é muito bom mesmo, a escola é ótima, ótima, ótima.

A gente sabe que se a gente não tiver afinidade tanto com o professor, com a equipe pedagógica, com todo mundo da escola, a coisa não vai andar.

Então, esse momento (de lazer extra escola) auxilia nesse processo, tanto de integração da equipe como um todo, como também auxilia no processo de aprendizagem.

Análise:

O professor(a) Sal teve sua primeira experiência profissional já na escola campo da pesquisa, anteriormente, trabalhava no setor industrial, pois possui formação técnica em Química. A aproximação com a Geografia veio da curiosidade da infância e que desperta memórias afetivas de quando questionava seu pai sobre as notícias do jornal. Assim, quando oportuno, e devido seu desejo de cursar o nível superior de ensino, fez graduação em Geografia, prestou concursos da SEEC e foi convocado no ano de 2022, para sua surpresa, a partir disso, iniciou sua trajetória docente. O professor(a) destaca as boas relações da escola e que a ampliação do tempo possibilitou melhor utilização dos espaços existentes na escola, como também, estimulou momentos para além de seus muros, que na visão dele, auxilia no processo de ensino-aprendizagem e na integração da comunidade escolar.

Relação com a teoria:

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

2. Percepções sobre o currículo na escola de Educação Integral em Tempo Integral

Trechos **da** **fala:**

2.1 Tensões iniciais

“Quando eu cheguei a escola não era em tempo integral. Eu tive a oportunidade de vivenciar, na mesma escola, os dois tipos de carga-horária. Os dois tipos de ensino”

“Foi muito difícil a questão da adaptação. Você saía de turno de meio período pra passar o dia inteiro na escola, então, todo mundo teve essa dificuldade, tanto nós docentes, como o aluno também teve essa dificuldade. E até hoje tem essa dificuldade”.

“Maior dificuldade? Primeiro fator: o tempo. O segundo fator: as novas atividades que são inseridas com o ensino integral como os ateliês, como as atividades de APE. Posso botar a terceira também, que é a falta de adequação física da escola.”

Porque na realidade, a gente quando começou, tinha gente que não sabia nem para onde iria, né? Com uma coisa que foi quase que praticamente jogada pra escola e a gente teve que abraçar essa ideia. A ideia era boa. A execução que vem lá de cima até chegar a nós que é um pouco complicada, que precisa melhorar, melhorar muito.

2.2 Compreensão do Currículo

Foi muito difícil porque diferente dos componentes, né, que já tem toda base há muito tempo, os livros, tem pessoas que não gosta de usar, mas o livro tem pelo menos um norte ali, coisa que na base diversificada a gente não consegue. Então a gente teve que se nortear pelas ementas”

Foi muito difícil, foi meio que fazer um curso sozinho sobre o que é a base diversificada, mas aprendendo, né? falta ainda a gente organizar melhor isso, fazer com que a parte diversificada seja bem mais parecida com a base comum, de realmente um norte de onde a gente quer chegar

É um trabalho constante, é todo dia, como um tijolinho que você vai botando lá e amadurecendo cada ateliê da base diversificada. A gente hoje tem uma base diversificada, muito sólida.

2.3 Aprendendo fazendo

“a gente aprendeu tanto na teoria como na prática. Acertando e errando”

“São coisas assim que estavam fora da grade e a gente vai convivendo e aprendendo como fazer aquilo ali.”

Foi difícil, a gente cada um fez o seu trabalho, muitas vezes fizemos trabalhos juntos, né? A questão do planejamento junto é muito importante, a gente acaba querendo ou não, tirando dúvidas e vendo que o outro está fazendo, às vezes até copiando, para o bem, né? E isso nos levou ao caminho certo.

2.4 Formação continuada

“A gente iniciou em 2023 a escola em tempo integral com uma formação que não deu pra ir todo mundo e assim mesmo, a gente teve que iniciar”.

“A primeira formação só deu para ir duas ou três pessoas. E não é só duas ou três pessoas que fazem uma escola integral, né? Tem que chegar com mais abrangência para todo mundo, né? Mas a qualidade é excelente, qualidade das formações, as 2 que eu fui, foram excelentes”.

“Eu participei de várias formações que o estado proporcionou. Elas são de ótima qualidade, aprendi bastante, só que ela veio atrasada. Sempre elas vieram atrasadas”.

“Acabei fazendo um curso de educação integral, de 180 horas, eu e alguns professores da escola também, foi ofertado pela UFRN, de graça”.

“É, as formações são boas, mas o que é que falta? Falta mais, né? E às vezes elas chegam, como foi no caso da gente, quando a gente já tinha iniciado.”

2.5 Emergências da escola de EITI

“As dificuldades são inúmeras, tanto de estrutura como de formas de atender”

“Eu acho que não chegou a ser incorporado, mas a gente tomou conhecimento. Acho que essa parte aí não está no PPP da escola, inclusive o PPP tá na DIREC ainda para ser aprovado”

Análise:

O professor(a) Sal se mostra entusiasta da modalidade, mas pontua as tensões iniciais da implantação como falta de formação em tempo hábil e de infraestrutura adequada. E que o meio como se deu essa implantação foi verticalizado. As tensões iniciais foram superadas por meio de colaboração entre os pares e demais equipes da escola, que no cotidiano, e nos planejamentos conjuntos foram *aprendendofazendo*. É importante destacar que a partir da fala do professor(a), é emergente a implementação das Diretrizes Curriculares, regulamentadas pelo Conselho Estadual de Educação no Projeto Político Pedagógico da escola e para isso, e que essas precisam ser discutidas no âmbito da escola.

Relação com a teoria:

BRASIL. Lei nº 11.804, de 13 de junho de 2024. Dispõe sobre a Política de Educação em Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 14 jun. 2024.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE. Resolução Nº 01/2024, de 11 de outubro de 2024. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 23 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Acesso em: agosto de 2024.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos-'após muitas conversas acerca deles'. Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, p. 19-45, 2019.

3. Práticas pedagógicas e experiências curriculares significativas

Trechos	da	fala:
----------------	-----------	--------------

3.1 Experiências do Currículo *Pensadopracicado* na escola de EITI

Bom, não tem nem dúvida: feira de ciências". Acho que a gente amadureceu bastante em Feira de Ciências. No primeiro ano, a gente fazia o relatório, porque quase todos não sabiam fazer. Hoje eles fazem sozinhos os relatórios, eles fazem sozinhos, a gente só realmente faz o trabalho de professor mesmo. Principalmente o nono ano, porque já teve as vivências.

E como eles amadureceram em fazerem trabalhos com slides, eu até brinco com eles que estão fazendo slides melhor que eu. Duas coisas que eles amadureceram bastante nesses três anos com a gente: trabalhar no computador, laboratório de informática faz sim diferença; e fazer projeto de ciências.

A gente ensinou, né, porque tinha aluno que não sabia nem o que era o mouse. É gratificante vê como eles hoje se dão bem com o computador Outra coisa é o lazer, né? Que não deixa de ser uma coisa importante para o aluno, né? Que passa 8 horas na escola, né? Então ele tem que ter aquele momento de lazer.

A escola ainda deve muita estrutura, mas a gente ainda consegue se virar. Com jogos, com a área esportiva que a gente criou, ali do lado do refeitório, colocou uma rede de vôlei e eles ficam bastante ali.

E o laboratório de ciência está sendo também bem utilizado. Ainda é o início, mas a intenção do corpo docente da escola é que tome todos os espaços da escola utilizados por eles (estudantes).

3.2 Educação Inclusiva

Muito difícil, como você sabe, nosso público, ele tem diferentes níveis de aprendizagem, uma das minhas maiores dificuldades é adequar a aula para 36, 38, 40 alunos para que todo mundo saia dali com uma concepção boa da aula.

Se já é difícil com os alunos ditos como normais, imagine com os PCDs que também estão em diferentes níveis de aprendizagem e muitas vezes na mesma turma. Isso aí é um desafio muito difícil e complicado para o professor.

Mas aí a gente tem a ajuda das meninas, que são as educadoras especiais e que procuram adequar da melhor maneira possível o que a gente tá passando ali pra realidade deles, né? Ainda acho que é muito mal distribuído, porque às vezes, são 4 alunos para o mesmo profissional, com níveis diferentes de aprendizagem diferentes.

É um desafio muito difícil, tão pra nós, até mais pra elas. Mas as meninas elas se desdobram pra fazerem trabalhos diferenciados com cada um deles. Às vezes elas acham melhor levá-los para um ambiente mais tranquilo, porque tem uns que tem níveis elevados e se incomodam com o barulho, pra ver se a coisa flui melhor, mas é uma parte complicada.

Análise:

Nota-se que o currículo da EITI oportunizou que os estudantes utilizassem, muitos, pela primeira vez, o computador, e que ao longo das atividades de apoio educacional (APE) de informática, estes construíssem conhecimento a partir da utilização de ferramentas computacionais. Outro aspecto destacado, foi a evolução dos estudantes com relação à Feira de Ciências. Destaca-se também, a cooperação entre todos da escola para transformar um espaço vazio, ao lado do refeitório, em um espaço para esporte e lazer, que possibilita momentos divertidos no maior intervalo do dia, bem como aulas práticas esportivas tanto de Educação Física, como no ateliê de Educação Desportiva e Saúde. No entanto, há uma urgente dificuldade na implementação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, principalmente nas práticas curriculares.

Relação com a teoria:

BRASIL. Lei nº 11.804, de 13 de junho de 2024. Dispõe sobre a Política de Educação em Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 14 jun. 2024.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE. Resolução Nº 01/2024, de 11 de outubro de 2024. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 23 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Acesso em: agosto de 2024.

MENDOZA, Babette; GONÇALVES, Adriana. Estruturação de planos de aula com princípios do desenho universal para aprendizagem (DUA): contribuição para a educação inclusiva. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v33, n. 66, 2023. Acesso em: janeiro de 2024.

LUSTOSA, Francisca Geny; FIGUEREDO, Rita Vieira de. Gestão de Sala de Aula: “Orquestramento” da prática pedagógica. In: LUSTOSA, Francisca Geny; FIGUEREDO, Rita Vieira de. Inclusão, o olhar que ensina! [livro eletrônico] : a construção de práticas pedagógicas de atenção as diferenças. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021, p. 137- 150.

4. Rupturas e resistências

Trechos	da	fala:
---------	----	-------

É muito difícil a transformação de uma escola de tempo regular em tempo integral. Porque pra ser tempo integral, de verdade, precisa de muita coisa, coisa que a gente não tem.

Tudo que é novo, a gente, ser humano, tende a criar resistência ao que nos tira de uma zona de conforto. Acho que é até natural uma certa resistência.

Como já me convenceu, né? Como no curso que eu participei sobre o ensino integral, como a própria vivência já me deu algumas respostas que o ensino é pra ser integral. Todas as escolas é pra ser integral.

Como a parte da resistência é mais assim, não que não pudesse dar certo no ensino integral. Sempre acreditei nisso, né? Agora bem mais, mas era de forma bem individual mesmo, assim, que ia ser difícil, que ia ser muito trabalho. Eu falo da resistência por esse lado.

Por mais que a escola não seja tão boa, é melhor a criança, o adolescente tá na escola do que estar em outros ambientes.

Mas acho muito positivo, repito que o caminho é esse. Tá provado em outros lugares que o caminho é esse, o aluno na escola em tempo integral.

Eles fazem projetos, se você for comparar o início, é uma crescente muito boa, muito boa. Claro que ainda tem muito a melhorar, mas quando a gente olha para o passado. [no uso do computador e na elaboração de projetos de feira de ciências] é um avanço muito grande. Ah! De se exaltar isso!

Como toda coisa nova, a gente encontra dificuldades, mas a gente vai pra cima das adversidades e tornando a coisa melhor. Hoje eu vejo uma escola bem madura para com a base diversificada.

A gente tem agora é que melhorar o que a gente tem, o que a gente criou nesses dois anos de ensino integral.

A gente nem superou, nem deixou de superar, a gente tá superando.

4.1 A carreira docente e os movimentos de greve

Eu nunca tinha participado de uma greve porque achava que não valia a pena. Eu acho que tem outros meios de você cobrar o governo.

Eu acho que a greve é a arma mais poderosa que a gente tem, né? Aí, justamente esse ano eu achei que tinha que entrar em greve. Eram bastante coisas que estavam na mesa sendo reivindicadas.

A greve, ela nunca vale à pena porque ela prejudica o nós, prejudica o aluno, a comunidade escolar e no final, mesmo pagando, eu acho que todo mundo ainda fica prejudicado com a greve, mas ela se faz necessária em alguns momentos e nesse momento, a gente se reuniu e decidiu que era necessário.

A gente avançou com alguns pontos com relação as nossas cobranças que a gente tava fazendo ao governo, mas não conseguimos tudo. Eu ainda não tenho uma opinião formada sobre isso, às vezes eu acho que foi proveitoso, às vezes eu acho que ainda não.

Eu votei para continuar a greve, mas fui voto vencido. Eu acho que era pra ter permanecido até que fosse resolvido tudo ou pelo menos 90% e não foi.

Análise:

Com base nas falas destacadas, nota-se que o(a) professor(a) Sal superou as resistências que havia com relação a implantação da EITI, tendo em vista que eram particulares, que o receio era dar muito trabalho, com as vivências do cotidiano e o processo de formação, o(a) professor(a), apesar de não desconsiderar o aumento do trabalho, atribuiu sentido à modalidade, pelas possibilidades criadas por esse novo currículo para os estudantes, como aprendizagens no campo da informática e da iniciação científica. Sobre correlação entre carreira e greves, percebe-se na fala do(a) professor(a) a inexperiência na participação desses movimentos, no entanto, este(a) acredita que a greve é o caminho mais forte para a conquista de direitos negados, mas que não deve ser utilizada de maneira leviana e que ainda não formulou uma opinião sobre sua experiência nesta greve, nota-se não claramente, um descontentamento com o resultado da greve, já que por ele(a) o movimento teria continuado.

Relação com a teoria:

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p.1205-1222, out./dez. 2014.

5. Sonhos e criações emancipatórias

Trechos da fala:

Eu quando criança nunca pensei em ser professor, mas depois que fui ser professor, meu sonho agora é continuar sendo professor. Hoje eu penso em crescer na carreira verticalmente dentro da minha área, em me especializar, mestrado, seguir esse rumo...

Esse ano a gente planejou uma coisa muito bacana que foi direcionar os estudantes, principalmente de 8º e 9º ano, a incentivá-los a ver assuntos interessantes para eles ingressarem no IFRN, né? É um projeto novo que a gente vai tentar e pretendemos estender isso para os demais anos para que eles tenham mais oportunidades de ingressarem numa escola federal de ensino técnico.

A educação não depende só da escola, né? Tudo vem de cima e também tem a parte familiar, então a escola é só uma parte desse processo, mas eu acho que a escola é que mais contribui para essa formação mais humana e crítica.

Eu acho que a parte que mais deixa a desejar não é a parte da escola, é a parte da família, a parte social. Também, às vezes, não é culpa do aluno.

O aluno da escola pública, na maioria das vezes, ele é uma vítima da sociedade que ele está inserido, né? E a escola tem esse papel social, a escola tenta fazer e, na minha opinião, até que faz bem. Faz bem assim, num contexto de que não pode tanto, mas dentro desse contexto, pelo menos a nossa escola, ela faz bem.

Tem a parte também do próprio governo do estado que tem que dar condições à escola pra ela fazer um trabalho bem feito, mas eu creio que dentro do possível a escola faz um trabalho bom para com o aluno.

5.1 Perspectivas futuras

A educação integral é uma esperança, é o futuro. E acho que toda escola tem que ser integral mesmo. A gente tem que só fortalecer, enaltecer e melhorar essa modalidade, pois é exemplo em outros lugares do mundo que isso dá certo, mas não do dia pra noite.

Porque a gente vive num país que se o resultado não foi imediato, né? A gente é muito imediatista. E isso pode levar anos e anos, talvez a gente nem esteja mais aqui pra ver os frutos que isso poderá dar no futuro. Mas vejo com muito bons olhos essa modalidade, agregou bastante. Tomara que isso vire uma regra, e não exceção nas escolas não só aqui da nossa região, como do Brasil.

Análise:

Uma trajetória docente que aconteceu de modo surpreendente, dando espaço para um sonho que pode ser cotidianamente realizado. Ser professor não era um sonho, mas se tornou. Além disso, o(a) professor(a) vê na escola um papel essencial na formação mais humana, no entanto, ressalta que a família deve estar presente nesse processo, além da justiça social, a escola sozinha não consegue, apesar de tentar muito. Que é preciso mais investimento por parte do governo para melhores condições de trabalho, todos esses fatores são determinantes na construção de uma educação de qualidade. O(a) professor(a) acredita que a EITI é o futuro, que é preciso melhorar, aperfeiçoar e considerar progressos a longo prazo também, pois, essa transformação requer tempo, e que no Brasil há pressões por resultados imediatos, o que pode despotencializar modalidades como esta.

Relação com a teoria:

MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.