POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE PENDÊNCIAS-RN: CONTEXTOS DE TEXTO E DE INFLUÊNCIA

INTEGRAL FULL-TIME EDUCATION POLICY IN THE PENDÊNCIAS-RN: INFLUENCE AND TEXT CONTEXTS

POLÍTICA DE EDUCACIÓN EN TIEMPO COMPLETO EN EL MUNICIPIO DE PENDÊNCIAS-RN: CONTEXTOS DE TEXTO E INFLUENCIA

Brena Stephania da Silva Borges[1]
Cleber Luiz de Sousa Lima[2]
Francisco Canindé da Silva[3]

RESUMO
Neste artigo se discute os contextos de influência e os contextos de produção de texto (Bowe; Ball; Gold, 1992) na definição da política de educação integral em tempo integral na Rede Municipal de Ensino em Pendências/RN. Parte-se do pressuposto de que o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma educação equitativa, é a formação integral – multidimensional, intersetorial e interdisciplinar que articule saberes e valores locais e globais necessários a educação de qualidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que analisa documentos reguladores da política de educação integral em tempo integral com vistas a perceber e interpretar esse momento de travessia, de um modelo parcelar para uma proposição integral. As conclusões sinalizam que existem muitas dificuldades e tensões provocadas pelas prescrições curriculares e objetivos neoliberais da educação, e o que de fato interessa aos indivíduos nesse processo formativo, considerando suas necessidades, expectativas e sonhos tecidos localmente.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral em tempo integral; contexto de influência; contexto de texto; currículo.

ABSTRACT
This paper discusses the influence and the text production contexts (Bowe; Ball; Gold, 1992) in the definition of the integral full-time education policy in the Municipal Education Network in Pendências/RN. It is assumed that the objective to be achieved, from the perspective of equitable education, like as comprehensive education – multidimensional, intersectoral and interdisciplinary, which articulates local and global knowledge and values necessary for quality education. It is a qualitative research, which analyzes regulatory documents of the integral full-time education policy, thus to perceiving and interpreting this moment of transition, from a partial model to a integral proposal. The results reveal that there are many difficulties and tensions caused by the curricular prescriptions and neoliberal objectives of education, and what is really of interest to individuals in this educational process, considering their dreams, expectations and needs local.
KEYWORDS: Integral Full-Time Education; influence context; the text context; curriculum.

RESUMEN
En este artículo se discute los contextos que influyen en los contextos de texto (Bowe; Ball; Gold, 1992) en la definición de política de educación integral en tiempo integral en la Red Municipal de Enseñanza en Pendências/RN. El punto de partida y el que se entiende como objetivo a ser alcanzado, en la perspectiva de una educación equitativa, es la formación integral - multidimensional, intersectorial e interdisciplinar que se relacione con saberes y valores locales y globales necesarios a la educación de calidad. Es una pesquisa

[1] Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-2966-5965
[2] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-9501-9482
[3] Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5089-284X

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 66-83, maio/ago. 2025.
Recebido em: 30/01/2025 | Aceito em: 01/07/2025

cualitativa, que analiza documentos regulatorios de la política de educación integral con una mirada por percibir e interpretar ese momento de travesía, de un modelo parcelar para una proposición integral. Las conclusiones dicen que existen muchas dificultades y tensiones provocadas por las prescripciones curriculares y objetivos neoliberales de la educación, y el que de hecho interesa a los individuos en este proceso de formación, llevando a cabo sus necesidades, expectativas y sueños pensados regionalmente.
PALABRAS CLAVE: Educación Integral en tiempo integral; contexto de influencia; contexto del texto; currículum.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas últimas décadas, a Educação Integral em Tempo Integral (EITI) ganhou destaque nas políticas públicas educacionais brasileiras como estratégia para ampliar o acesso e a qualidade da educação básica. Alinhada ao princípio de desenvolvimento integral do indivíduo, a proposta visa aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais articulados. Assim, o presente trabalho busca discutir o processo de elaboração da Política de Educação Integral em Tempo Integral no município de Pendências-RN, a partir dos contextos de influência e de produção de texto do Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold (1992).

Esse artigo adota a abordagem qualitativa e depreende-se da análise documental no âmbito da Formação Continuada para Equipes Técnicas das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, vivenciada pelos autores deste trabalho, para atender ao eixo FORMAR do Programa Escola em Tempo Integral, ofertada pelo Ministério da Educação (MEC).

Nesse sentido, a análise documental será articulada à teoria do Ciclo de Políticas de Ball (Mainardes, 2006), a fim de refletir sobre as seguintes questões: a) quais contextos influenciaram no processo de elaboração da política local? b) quais currículos são apresentados? c) quais intenções político-pedagógicas podem ser reveladas a partir dos currículos prescritos na política de EITI da rede municipal? Esses questionamentos nortearão as discussões apresentadas neste trabalho.

Para estabelecer o diálogo teórico-metodológico que possibilite a reflexão das questões citadas no parágrafo anterior, utiliza-se a pesquisa qualitativa e a análise documental (Godoy, 1995); Educação Integral em Tempo Integral (Dutra; Moll, 2018); o Ciclo de Políticas (Mainardes; Ball, 2006); Currículo integrado (Cavaliere, 2014); Educação Humanizadora (Freire, 1996) e os documentos orientadores da política nacional e local de EITI.

Para fins de organização textual, apresentam-se três seções e as considerações finais. Na primeira seção, apresenta-se o percurso histórico da Educação Integral em Tempo Integral

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 66-83, maio/ago. 2025.
Recebido em: 30/01/2025 | Aceito em: 01/07/2025

no Brasil, a partir do Plano Nacional de Educação 2014-2024; na segunda seção, aborda-se conceitualmente os contextos de influência e de produção de texto do Ciclo de Políticas de de acordo com Mainardes (2006); na terceira seção, são problematizadas as análises dos contextos que entrelaçam a política de EITI do município de Pendências-RN; e nas considerações finais revelam-se o que não se finaliza, outras questões que emergem e devem ser consideradas na implementação da política.

Educação Integral em Tempo Integral no Brasil: entre tensões e regulações

A Educação Integral em Tempo Integral, postulada por Anísio Teixeira (1900-1971) dentro do movimento da Escola Nova, ao defender a escola pública como um direito universal e uma obrigação do Estado, tinha por principal preocupação, a abordagem interdisciplinar adotada por educadores e alunos diante do complexo processo de aprendizagem, a fim de promover o desenvolvimento multidimensional do indivíduo.

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, as 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, 1999, p. 164).

É possível compreender a partir de Teixeira (1999) a emergência de um projeto de educação integral em tempo integral, comprometido a reestabelecer o que resultou a redução do tempo escolar, nas décadas de 20 e 30, 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, este desconexo com as reais necessidades dos sujeitos e consequentemente da sociedade.

A concepção de Anísio Teixeira pode ser melhor vivenciada partir da criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) de Darcy Ribeiro (1922-1997), no estado do Rio de Janeiro, onde nascia a primeira experiência de educação pública em tempo integral,

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 66-83, maio/ago. 2025.
Recebido em: 30/01/2025 | Aceito em: 01/07/2025

como proposta de superação dos baixos índices da educação pública no estado e que serviram de modelo para todo país, acrescentando à proposta, o combate a pobreza existente entre jovens das classes populares e a assistência sociocultural enquanto processo de inclusão e formação humana integral.

A experiência dos CIEPs 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, p. 48), 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 a mera falácia ou, o que é pior, a educação nenhuma.

A educação integral como direito de todos(as) e dever do Estado é prevista na vasta legislação nacional, nos artigos 205, 206 e 227 da Constituição Federal (Brasil, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n. 9.089/1990) (Brasil, 1990), nos artigos 34 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996) (Brasil, 1996), no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei n. 10.179/01), e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB, Lei n.11.494/07) até o Plano Nacional de Educação- PNE 2014-2024 (Lei n. 13.005/2014) (Brasil, 2014), alterada por meio da Lei 14.934, de 2024, que prorrogou até 31 de dezembro de 2025 a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) e mais recentemente pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral.

Considerando o recorte temporal dos últimos dez anos, o enfoque do presente trabalho se dá a partir da aprovação do PNE 2014-2024, especificamente em sua meta 6 que visa "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica", que se previa o cumprimento de 09 (nove) estratégias (Brasil, 2014, p. 9):

> 1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 66-83, maio/ago. 2025.
Recebido em: 30/01/2025 | Aceito em: 01/07/2025

> permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
> 2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
> 3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
> 4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
> 5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
> 6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
> 7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
> 8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
> 9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Todos os estados e municípios estabeleceram metas e estratégias para ampliação do tempo e permanência dos estudantes na escola em seus respectivos Planos Estaduais/Municipais de Educação em conformidade com a meta 06 do PNE 2014-2024. Com foco no cumprimento da meta, o Governo Federal (à época) investiu no Programa Mais Educação descrito por Dutra e Moll (2018, p. 817) como,

> [...] indutor da política de estado para a educação integral, desenvolvendo atividades diversificadas em escolas de todo o Brasil, levando para os estudantes o contato com a música, com os esportes, com a dança e o teatro, com a pesquisa científica, dentre outras oficinas que possibilitaram a diversificação na formação discente, através do Programa Dinheiro Dentro da Escola (PDDE). Vendo as crianças e jovens de forma integral e buscando desenvolver outras dimensões, para além da cognitiva, o Mais Educação desenvolveu experiências que começaram a formar uma nova ideia de educação através da prática cotidiana.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 66-83, maio/ago. 2025.
Recebido em: 30/01/2025 | Aceito em: 01/07/2025

O Programa Mais Educação foi a experiência que mais se aproximou do que previa a meta 06, mesmo não atendendo integralmente todas as escolas, nem todos os alunos, pois as escolas e alunos mais vulneráveis eram o público-alvo do Programa. No entanto, o país vivenciou tensões políticas que intervieram diretamente nos investimentos na Educação. Após o golpe de 2016 contra a presidente Dilma Rousseff (que denominaram de *impeachment*) a Emenda Constitucional nº 95/2016, conhecida como Teto de Gastos, que trouxe como efeito prático a suspensão da vinculação de 18% da arrecadação de impostos da União à Educação, o que tencionou e inviabilizou não só a meta 6, mas todas as demais metas e comprometeu consideravelmente o cumprimento do PNE.

Com a limitação de investimento e o regime de colaboração entre União, estados e municípios fragilizados, o Programa Mais Educação foi extinto. No governo Bolsonaro, que sucedeu o governo Temer, manteve-se a Lei de Teto de Gastos, revelando um Ministério da Educação (MEC) ineficiente, com trocas sucessivas de ministros, adicionado ao contexto de medo e incertezas perante a pandemia por COVID-19, suspendendo as aulas presenciais por mais de um ano em muitos lugares do Brasil, escancarando as desigualdades sociais em várias frentes, principalmente o acesso à educação escolar.

Apesar do cenário de tensões, muitos estados e municípios deram continuidade às experiências de ampliação da jornada escolar, a exemplo do Estado da Bahia, que apresentou em 2014 o Programa de Educação Integral (ProEI), ainda existente; a Prefeitura de São Paulo, em 2016 fez o lançamento do Programa São Paulo Integral (Dutra; Moll, 2018); o Ceará ampliou em 2022 o Programa de Aprendizagem na Idade Certa Integral (PAIC Integral) e atualmente lidera a ampliação das matrículas em tempo integral para o Ensino Fundamental.

Em 2023, com outro cenário político e retomada da agenda educacional do país pelo MEC, o marco regulatório mais atual foi a aprovação da Lei nº 14.640/2023 que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral com o objetivo de fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral, além de compreender estratégias de assistência técnica e financeira para induzir a criação dessas matrículas na educação básica em tempo integral em todas as redes e sistemas de ensino.

Para tanto, é preciso significar essa ampliação de tempo escolar para que não ocorra o "mais do mesmo" (Moll, 2012). Assim, a concepção de Educação Integral na contemporaneidade, como salienta Cavaliere *apud* Dutra e Moll (2018) deve conceber a ação educacional envolvendo diversas dimensões da formação dos indivíduos, atuando em

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 66-83, maio/ago. 2025.
Recebido em: 30/01/2025 | Aceito em: 01/07/2025

diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e societários. É crucial, também, como sugere Gómez-Granell e Vila (2009, p. 18):

> A Educação Integral em Tempo Integral é construída a partir da escola, e se estende a todo território, pois como um projeto educativo ela "exige articular um sistema amplo de participação que permita a vinculação dos diferentes agentes educativos que atuam na comunidade ou no território em um projeto educativo de cidade.

Além de reconfigurar a concepção de educação, é preciso conectar territórios e saberes outros, que emergem na vida cotidiana não só das escolas, mas dos bairros, das cidades que por muitas vezes, são invisibilizados nos currículos prescritos e poucos experimentados nos currículos praticados. Por falar em currículo prescritos, de onde eles vêm? A quem são destinados? Quais são as suas intenções político-pedagógicas? Para refletir sobre essas questões recorrer-se-á a teoria do Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold (1992), a partir dos contextos de influência e dos contextos de produção de textos apresentados na próxima seção.

Ciclo de Políticas: uma análise sobre os Contextos de Influência e Contextos de Produção de Texto de Stephen Ball

Para refletir acerca das questões anteriormente problematizadas, é importante partir da compreensão teórica do Ciclo de Políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992), como sugere Mainardes (2006, p. 43):

> [...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

Sobre a formulação inicial, considera-se aqui o que os autores designam como *contexto de influência* e *contexto de produção de texto*. Os contextos apresentados pelos referidos autores, não se situam dentro de uma ordem, pois são interdependentes e emergem das necessidades latentes percebidas no ciclo das políticas. Uma percepção do contexto de influência, presente no discurso político, por exemplo, refere-se à melhoria de resultados nos índices de qualidade da educação, mensurados por avaliações externas, configurando-se campo de densos debates e embates. Para Mainardes (2006, p. 51),

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 66-83, maio/ago. 2025.
Recebido em: 30/01/2025 | Aceito em: 01/07/2025

> [...] o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.

A Educação Integral em Tempo Integral pode ser entendida, com base nos autores anteriormente evocados, como um dos campos de disputa no cenário educacional contemporâneo. A partir da concepção de Educação Integral presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) percebe-se que:

> Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (Brasil, 2018, p. 14).

É possível interpretar, a partir da BNCC, a valorização dessa concepção, pois esta deve ser atuada, independente da ampliação do tempo escolar, o que põe em discussão a necessidade ou não dessa ampliação para consolidar esses processos educativos. Dentro desse contexto de influência, além dos baixos índices de qualidade da educação, inflados pela desigualdade social escancarada pela pandemia de COVID-19, segundo a UNESCO (2024) "a pandemia afetou mais de 1,5 bilhões de estudantes e jovens, e os alunos mais vulneráveis foram os mais atingidos". A pauta de combate a desigualdade social por meio da ampliação do tempo escolar ganhou força na disputa política, embora a BNCC não reconheça e não atue nesse sentido.

Para sistematizar as discussões advindas do contexto de influência, para que assim converta-se na política de texto, entende-se de acordo com Bowe, Ball e Gold (1992 *apud* Mainardes, 2006, p. 52-53), que "os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política". Além dos textos legais e oficiais, esses podem ser representados também por textos políticos, nos variados formatos verbal e não verbal, em suporte físico (impresso) ou virtual.

Compreender a interrelação entre os contextos de influência e produção de texto corrobora para análises das práticas dessas políticas. Vale ressaltar que os textos nem sempre

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 66-83, maio/ago. 2025.
Recebido em: 30/01/2025 | Aceito em: 01/07/2025

são claros, implicando em interpretações que podem divergir e interferir na prática produzindo "efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original" (Mainardes, 2006, p. 53).

Contextos que entrelaçam a Política de EITI do município de Pendências-RN

Nessa seção, apresentam-se as análises dos dispositivos políticos que regulamentam a Política de Educação Integral em Tempo Integral da Rede de Ensino Municipal de Pendências-RN. Para tanto, analisou-se o Parecer nº 02/2021 e Resolução nº 01/2021 do Conselho Municipal de Educação (CME) que regulamentou o processo de implantação da EITI local; e a Lei Complementar Municipal nº 01/2024 que dispõe sobre as diretrizes gerais para a implantação da política de educação integral em tempo integral na rede pública de ensino do município.

O Município de Pendências/RN iniciou o processo de implantação da Educação Integral em Tempo Integral no ano de 2021, a partir do retorno gradual das aulas presenciais, sob a regulamentação da Resolução 01/2021, de 19 de julho de 2021, do Conselho Municipal de Educação (CME). A implantação iniciou-se pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas, uma na zona urbana e outra na zona rural, atendendo no total de 184 alunos, com recursos próprios investidos para viabilizar alimentação escolar, transporte escolar e profissionais para as essas duas escolas.

No parecer do CME n° 02, de 2021, ao analisar os contextos de influência e de produção de texto, pode-se notar a necessidade do cumprimento

> [...] do Direito à Educação, estabelecido a partir da Constituição Federal de 1988, alinhado aos valores jurídicos que refletem conquistas educacionais do século XX, tais como: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989); o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, promulgado em 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, no 9394/1996, entre outras ações que ordenam a educação como direito do cidadão (Pendências, 2021, p. 5).

Para fins de reflexão, é importante considerar que no ano de 2021, o mundo vivia ainda o contexto de pandemia por COVID-19. No Brasil, houve muitos conflitos no campo político acerca do crescimento das desigualdades sociais e os seus impactos na garantia do direito à educação escolar. Outra ressalva descrita no mesmo parecer é com relação a qualidade do tempo ampliado, não basta

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 66-83, maio/ago. 2025.
Recebido em: 30/01/2025 | Aceito em: 01/07/2025

> [...] aumentar o tempo de permanência do aluno na escola, de quatro para sete, oito, nove horas ou mais por dia, algo que acontece de forma corriqueira em muitos municípios e estados brasileiros. É preciso efetivar o tempo do planejamento pedagógico, professores suficientes à articulação das horas e dos conhecimentos científicos, comprometidos com ensino-aprendizagem de todos e, ainda, proporcionar ao aluno diálogos específicos à apropriação de conhecimentos com aproveitamento transversal do tempo e, que de fato, se realizem os direitos de aprendizagem, o qual será uma luta constante, se olharmos para o caminho histórico (Pendências, 2021, p. 5).

É perceptível que o fator "tempo" é fulcral no texto político do Parecer, que usa a terminologia de "Educação em Tempo Integral", enquanto o texto da Resolução nº 01/2021 que define Diretrizes Gerais para a Implantação da Política de Educação Integral em Escola de Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino de Pendências/RN aprovada pelo mesmo Conselho, já considera também a concepção de Educação Integral, no entanto, essa diferença nos textos pode induzir um conflito de interpretação na atuação da política na prática.

Em 26 de agosto de 2024, foi aprovada a Lei Complementar Municipal nº 01/2024. O contexto de influência envolvendo à elaboração da referida Lei se deu por adesão, pelo Município, ao Programa Escola em Tempo Integral do Governo Federal que viabiliza incentivo financeiro de matrículas de EITI pactuadas no âmbito do Programa.

A elaboração da mesma foi orientada através do eixo formativo do Programa que capacitou técnicos da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) e membros do Conselho Municipal de Educação (CME). O primeiro passo foi a criação de Comitê Técnico Local, com representações das instituições de ensino municipal, além de membros da Administração Pública e CME.

A missão de revisar a Política Municipal de EITI, coube a equipe técnica nomeada pela gestão municipal, através da Portaria nº 120/2024, de 02 de maio de 2024, que compõe também o comitê local. Com base no contexto local, foi elaborada uma minuta de Projeto de Lei, apresentada em reunião ampliada a diversos segmentos da sociedade, para assim, ampliar a discussão e aprimorar o projeto. Considerando as sugestões elencadas pelos presentes na reunião ampliada, o texto final foi encaminhado pelo Poder Executivo à Câmara Municipal, aprovado em sessão única, e a Lei Complementar 01/2024 foi sancionada no dia 26 de agosto de 2024.

A Resolução nº 01/2021 do CME não contemplava o currículo para a etapa de Educação Infantil em tempo integral, o que precisou ser revisto na elaboração da Lei, mesmo a Rede Municipal ainda não ter iniciado a implantação nesta etapa. É importante ressaltar que um dos obstáculos para iniciar a implantação na referida etapa é a falta de infraestrutura

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 66-83, maio/ago. 2025.
Recebido em: 30/01/2025 | Aceito em: 01/07/2025

física. Por se tratar de crianças bem pequenas, é de extrema necessidade um olhar mais sensível da gestão do executivo municipal, para que oportunize melhores condições de atendimento a esse público específico, de acordo com essa faixa etária, que exige maiores cuidados, e assim, maior aparelhamento da estrutura física, qualificação e valorização profissional dos educadores.

As matrizes curriculares previstas na Lei "estão elaboradas nos termos pertinentes da legislação em vigor, compondo-se em Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Atividades Complementares, Documento Curricular do Estado do RN – DCRN", organizadas em Áreas de Conhecimento abrangendo, conforme Lei Complementar Municipal nº 01/2024, de 26 de agosto de 2024:

> [...] as Linguagens, a Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e os componentes curriculares que deverão ser tratados preservando-se a especificidade nas suas diferentes áreas, por meio das quais se desenvolverão as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, visando ao desenvolvimento integral do educando (Pendências, 2024, p. 6).

Observa-se na organização do texto das matrizes curriculares uma divisão entre a base comum e a base diversificada. Na base comum, compreende-se para Educação Infantil, a figura 01, apresenta a Matriz Curricular das turmas de creche; a figura 2, apresenta a Matriz Curricular para turmas de pré-escola:

Figura 01 – MATRIZ CURRICULAR – CRECHE - EDUCAÇÃO INFANTIL

DIREITOS DE APRENDIZAGEM	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR		
	CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	CRECHE NÍVEL I	CRECHE NÍVEL II
Brincar Conhecer-se Conviver Expressar Explorar Participar	Escuta, fala, pensamento e imaginação	5	5
	O eu, o outro e o nós	5	5
	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	3	3
	Corpo, gestos e Movimentos	3	3
	Traços, sons, cores e formas	4	4
	BASE DIVERSIFICADA		
	Formação de hábitos e cuidados	20	20
	Educação Física: práticas recreativas	5	5
	Artes Integradas: Dança, Música e Teatro	5	5
CARGA-HORÁRIA SEMANAL		50	50

Fonte: PENDÊNCIAS/RN (2024).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 66-83, maio/ago. 2025.
Recebido em: 30/01/2025 | Aceito em: 01/07/2025

Figura 02 – MATRIZ CURRICULAR – PRÉ-ESCOLA -EDUCAÇÃO INFANTIL

DIREITOS DE APRENDIZAGEM	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR		
	CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	CRECHE NÍVEL I	CRECHE NÍVEL II
Brincar Conhecer-se Conviver Expressar Explorar Participar	Escuta, fala, pensamento e imaginação	5	5
	O eu, o outro e o nós	5	5
	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	3	3
	Corpo, gestos e Movimentos	3	3
	Traços, sons, cores e formas	4	4
	BASE DIVERSIFICADA		
	Formação de hábitos e cuidados	20	20
	Educação Física: práticas recreativas	5	5
	Artes Integradas: Dança, Música e Teatro	5	5
CARGA-HORÁRIA SEMANAL		50	50

Fonte: PENDÊNCIAS/RN (2024).

Para o Ensino Fundamental, as Matrizes Curriculares se diferenciam entre os Anos Iniciais e Anos Finais, mas também se organizam entre os componentes curriculares da Base Comum e as atividades complementares da Base Diversificada como mostra as figuras 3 e 4.

Figura 03 – MATRIZ CURRICULAR – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		5º ANO	
			S	A	S	A	S	A	S	A	S	A
BASE COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200
		Arte	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
		Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	MATEMÁTICA	Matemática	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120
		Geografia	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120
	ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
BASE DIVERSIFICADA		ATIVIDADES COMPLEMENTARES	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A
		Leitura e Produção Textual	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120
		Laboratório de Matemática	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
		Prática Esportiva e Motora	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120
		Cultura e Saberes Artísticos	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120
		Cidadania e Sustentabilidade	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
		Língua Inglesa	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
CARGA-HORÁRIO TOTAL – SEMANAL/ANUAL			40	1600	40	1600	40	1600	40	1600	40	1600

Fonte: PENDÊNCIAS/RN (2024).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 66-83, maio/ago. 2025.
Recebido em: 30/01/2025 | Aceito em: 01/07/2025

Figura 04 – MATRIZ CURRICULAR – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
			S	A	S	A	S	A	S	A
BASE COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	4	160
		Arte	2	80	2	80	2	80	2	80
		Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80
		Língua Inglesa	2	80	2	80	2	80	2	80
	MATEMÁTICA	Matemática	4	160	4	160	4	160	4	160
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	4	160	4	160	4	160	4	160
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	4	160	4	160	2	80	2	80
		Geografia	2	80	2	80	4	160	4	160
	ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40
BASE DIVERSIFICADA		ATIVIDADES COMPLEMENTARES	S	A	S	A	S	A	S	A
		Leitura e Prod. Textual	3	120	3	120	3	120	3	120
		Laboratório de Matemática	2	80	2	80	2	80	2	80
		Projeto de Vida	2	80	2	80	2	80	2	80
		Prática Esportiva e Corporal	2	80	2	80	2	80	2	80
		Iniciação Científica	2	80	2	80	2	80	2	80
		Artes Integradas	2	80	2	80	2	80	2	80
		Estudo Orientado	2	80	2	80	2	80	2	80
CARGA-HORÁRIO TOTAL – SEMANAL/ANUAL			40	1600	40	1600	40	1600	40	1600

Fonte: PENDÊNCIAS /RN (2024)

É possível que tal divisão possa ser interpretada na prática como distintas, e não só organizacional, o que pode implicar diretamente na concepção de Educação Integral defendida por Cavaliere (2014, p. 1214):

> Dada a multiplicidade de significados atribuíveis à expressão educação integral, é necessário fixar alguns de seus elementos intrínsecos: ela trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível; no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo, também integrado, e que não é dependente do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele; se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos.

Como salienta a autora, ampliar o tempo e preenchê-lo com componentes curriculares e atividades complementares, não garante que a educação integral aconteça. É necessário que

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 66-83, maio/ago. 2025.
Recebido em: 30/01/2025 | Aceito em: 01/07/2025

o currículo dialogue com o território, que considere a complexidade e a diversidade que o integra, e isso não deve ser dividido em um currículo comum ou diversificado, mas integrado.

Outro aspecto observado sobre as matrizes curriculares é a carga-horária semanal que também se diferencia entre as etapas de ensino. Para a Educação Infantil soma-se 50h00min semanais, enquanto para o Ensino Fundamental soma-se 40h00min semanais.

Considerando os objetivos da EITI, segundo o contexto de texto expresso na referida Lei, percebe-se que é superestimada a formação para o mundo do trabalho. No entanto, não está claro o combate às desigualdades estruturais e raciais e a promoção da equidade educacional, revelando como intencionalidade política uma proposta de educação integral comprometida com os interesses neoliberais, em que a formação para o mundo do trabalho, nos moldes da educação bancária, se revela como prioridade.

Assim, o princípio democrático deve ser o leme que guiará a implementação da política, de modo a garantir para além de seu contexto de texto, a participação de todos os sujeitos, com seus saberes e sua cultura, pois "os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas" (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 22 *apud* Mainardes, 2006, p. 53) a partir da atuação dos participantes dessa implementação. Nas práticas curriculares pode-se disputar o currículo, no qual promova a justiça social em detrimento ao que superestima o mundo do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos contextos que entrelaçam a Política de Educação Integral em Tempo Integral na Rede Municipal de Pendências-RN, evidencia a complexidade dos processos de formulação e implementação de políticas públicas educacionais. Observa-se que o contexto de influência, marcado pelas agendas de organizações governamentais e não governamentais, pesquisadores e gestores, têm um papel determinante na definição das diretrizes que orientam as práticas pedagógicas e organizacionais. Nesse sentido, os discursos que legitimam a expansão do tempo escolar são permeados por diferentes interesses, frequentemente alinhados a demandas globais de qualidade e equidade educacional, que superestimam os resultados de avaliações de larga escala e que dispensam as especificidades locais na interpretação de seus resultados.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 66-83, maio/ago. 2025.
Recebido em: 30/01/2025 | Aceito em: 01/07/2025

No contexto de produção de texto, as políticas de educação integral são reinterpretadas pelas dinâmicas locais, evidenciando os desafios da articulação entre a proposta inicial e a realidade das escolas. Desafios como infraestrutura, formação docente, recursos financeiros e adesão das comunidades escolares configuram fatores que podem potencializar ou tensionar a efetividade dessas iniciativas. As práticas cotidianas nas escolas revelam o processo contínuo de tradução das políticas, no qual atores como gestores, professores e estudantes desempenham um papel ativo na adaptação das diretrizes às suas necessidades e possibilidades.

Ao considerar os achados desta análise, é evidente a necessidade de maior integração entre os contextos de influência e produção de texto, de forma a assegurar que as políticas educacionais sejam mais sensíveis às realidades locais. Isso implica a construção dialógica, que possibilite a coautoria das políticas pelas comunidades escolares e demais atores envolvidos. Além disso, a superação de desafios estruturais, como a garantia de condições adequadas de infraestrutura e a valorização dos profissionais da educação, é imprescindível para que a proposta de educação integral transcenda o plano discursivo e se concretize como uma política efetiva de transformação social.

Por fim, este estudo reforça a importância de análises críticas e contextualizadas das políticas educacionais, como forma de compreender os limites e possibilidades de sua implementação. O enfoque nos contextos de Ball permitiu problematizar as diferentes interpretações de ação e seus impactos nas práticas escolares, apontando caminhos para o aperfeiçoamento das diretrizes gerais e principalmente curriculares, visando que a escola-currículo-comunidade, são pilares estruturantes para a construção de uma proposta política-pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral e emancipatória do sujeito capaz de dialeticamente, não só constatar, mas também de intervir com subjetividade curiosa, inteligente, nesse “mundo que não é, mas que está sendo” (Freire, 1996, p. 30).

Assim, espera-se que os resultados desta análise contribuam para o fortalecimento e aperfeiçoamento da implementação da Política de Educação Integral em Tempo Integral da Rede Municipal de Pendências-RN, que esta possa promover uma educação integral comprometida com a justiça social e o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 66-83, maio/ago. 2025.
Recebido em: 30/01/2025 | Aceito em: 01/07/2025

REFERÊNCIAS

BOWE, Richard; BALL, John Stephen.; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República,. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jun. 1988.

BRASIL, Lei n.8.069, Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 16 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, de 2014 a 2024, e dá outras providências. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2018.

BRASIL, Lei n.14.113, Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 25 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Lei 14.640/2023**. Programa Escola em Tempo Integral. Brasília/DF: MEC julho 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.Brasília, DF: [s.n.], 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.

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

DUTRA, Tiago; MOLL, Jaqueline. A educação integral no brasil: uma análise histórico-sociológica. **Revista Prática Docente (RPD).** Mato Grosso, 3, n. 2, p. 813-829, jul/dez 2018.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 66-83, maio/ago. 2025.	
Recebido em: 30/01/2025	Aceito em: 01/07/2025

Disponível em: https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/594/582. Acesso em: 8 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995

GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio. A cidade como projeto educativo. **Revista Pátio**, n. 5, p. 16-19, 2009.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 47. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

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

PENDÊNCIAS. Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 02, de 19 de julho de 2021**. Aprova a Matriz Curricular da Educação em Tempo Integral a ser ofertada na Rede Municipal de Ensino de Pendências/RN, 2021.

PENDÊNCIAS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 01, de 10 de junho de 2023**. Estabelece normas para educação integral. Pendências, 2023.

PENDÊNCIAS. **Lei Complementar nº 01, de 26 de agosto de 2024**. Dispõe sobre as diretrizes gerais para implantação da Educação Integral em Tempo Integral. Pendências-RN, 2024.

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

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

UNESCO. Educação: do fechamento das escolas à recuperação. **UNESCO**, 2025. Disponível em: https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response. Acesso em: 20 dez. 2024.

SOBRE OS AUTORES

Brena Stephania da Silva Borges
Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (Poseduc/UERN). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Graduada em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Professora de Língua Inglesa na rede estadual do Rio Grande do Norte. Membro da Equipe de Implementação da Educação Integral em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Pendências-RN.
E-mail: brenastephania.23@gmail.com

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 66-83, maio/ago. 2025.
Recebido em: 30/01/2025 | Aceito em: 01/07/2025

Cleber Luiz de Souza Lima
Doutorando em Educação Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Pesquisa do Observatório da Diversidade, na linha de pesquisa Diversidade e pluralidade na língua e literatura do IFRN - Campus Central. Especialista em Língua Portuguesa com ênfase em Leitura e Produção Textual e Supervisão Educacional, ambas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN. Graduado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Licenciado em Pedagogia UFRN. Graduando em Artes Visuais - UNIFAVENI. Professor de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual do Ensino Médio na Escola Estadual Monsenhor Honório em Pendências/RN.
E-mail: cleber.1275127@educar.rn.gov.br

Francisco Canindé da Silva
Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado Rio de Janeiro (Uerj). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Ufrn). Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade de Brasília (UnB) e Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern). Professor Adjunto IV do Programa de Pós-Graduação em Educação (Poseduc - Mestrado em Educação), Campus Central; e no Curso de Pedagogia - Campus Avançado de Assú/RN, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern). Professor-supervisor pedagógico na Rede Municipal de Ensino em Assú/RN, desde o ano de 1991.
E-mail: canindesilva@uern.br

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 66-83, maio/ago. 2025.
Recebido em: 30/01/2025 | Aceito em: 01/07/2025