



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO**

UFRJ

Adilson Severo de Souza

**OS DESAFIOS DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR EM DUAS
ESCOLAS DA FAVELA DA ROCINHA – RIO DE JANEIRO (RJ)**

**Rio de Janeiro
2015**



**Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Mestrado em Educação**

Adilson Severo de Souza

**OS DESAFIOS DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR EM DUAS
ESCOLAS DA FAVELA DA ROCINHA – RIO DE JANEIRO (RJ)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Villela Cavaliere.

**Rio de Janeiro
2015**

Adilson Severo de Souza

**OS DESAFIOS DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR EM DUAS
ESCOLAS DA FAVELA DA ROCINHA – RIO DE JANEIRO (RJ)**

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Villela Cavaliere
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Rosana Rodrigues Heringer (UFRJ)

Prof. Dr. Marcelo Baumann Burgos (PUC-RJ)

Suplentes:

Prof. Dr. Marcio da Costa (UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Lucia Velloso Maurício (FFP-UERJ)

Rio de Janeiro, 28 de agosto de 2015.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “ Os desafios da ampliação da jornada escolar em duas escolas da favela da Rocinha- Rio de Janeiro (RJ)”

Mestrando(a): **Adilson Severo de Souza**

Orientado(a) pelo(a): **Prof. Dra. Ana Maria Villela Cavaliere**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 28 de agosto de 2015.

Banca Examinadora:

Presidente:



Profa. Dra. Ana Maria Villela Cavaliere



Profa. Dra. Rosana Rodrigues Heringer



Prof. Dr. Marcelo Tadeu Baumann Burgos

CIP - Catalogação na Publicação

S719d Souza, Adilson Severo de
Os desafios da ampliação da jornada escolar em
duas escolas da favela da Rocinha – Rio de Janeiro
(RJ) / Adilson Severo de Souza. -- Rio de
Janeiro, 2015.
168 f.

Orientadora: Ana Maria Villela Cavaliere.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal
do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Desigualdades Educacionais. 2. Políticas
Educacionais. 3. Horário Integral. 4. Educação
Integral. 5. Programa Escolas do Amanhã. I.
Cavaliere, Ana Maria Villela, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é fruto de um árduo trabalho. Foram dois anos de uma longa e difícil *travessia*: muitas pedras pelo caminho, muitas madrugadas solitárias, a desafiar as letras, palavras, frases e parágrafos, ora nas leituras, ora nas escritas. Contudo, esse trabalho *solitário* foi produzido em conjunto e, assim, a *travessia* tornou-se um caminho, ao menos prazeroso, de ser percorrido. Este trabalho é o resultado de mais uma etapa finalizada, mas não é o fim do caminho. As pessoas que me acompanharam até aqui são as que eu quero que permaneçam. Longe ou perto, estarão sempre presentes na história dessa *travessia*.

Agradeço, inicialmente, a Deus e a todas as forças superiores que regem e orientam esse universo.

À minha família: mãe, sobrinho, irmão e cunhada por, direta ou indiretamente, terem apoiado e contribuído para o resultado deste trabalho.

Aos meus amigos da Turma de Mestrado 2013, Carla Ramalho, Ethel Machado, José Roberto Peres e Renata Dargains, pelo apoio, fazendo com que esse caminho fosse muito INTERESSANTE.

À minha orientadora, Ana Maria Villela Cavaliere, pelo afeto, paciência e dedicação na condução e construção deste trabalho.

Ao pessoal do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ), em especial à Solange Rosa Araújo, sempre solícita, dedicada e bem-humorada nas suas ações.

À Andressa Vitória, por ter me apoiado na pesquisa dentro da Escola Municipal Francisco de Paula Brito.

À Ana Maria Mangeth, por ter me apoiado na pesquisa dentro do Centro Integrado de Educação Pública Doutor Bento Rubião.

Aos diretores, professores, oficineiros e todos os demais funcionários e pessoal de apoio das escolas Francisco de Paula Brito e CIEP Dr. Bento Rubião, por terem me acolhido de maneira bastante afetuosa e pela disponibilidade e interesse em participar da construção deste trabalho.

Aos professores doutores Rosana Rodrigues Heringer e Marcelo Baumann Burgos por aceitarem, gentilmente, participar da Banca Examinadora.

Aos professores doutores Marcio da Costa e Lucia Velloso Maurício por aceitarem, gentilmente, participar na suplência da Banca Examinadora.

À professora Tania Pessanha Paula, por ter me auxiliado em algumas correções deste trabalho.

À amiga e companheira de trabalho Maria da Glória Lampreia, por *trocar figurinhas* sobre vários assuntos que contribuíram para esse trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) e à Segunda Coordenadoria de Educação (2ª CRE), pela autorização da pesquisa nas escolas.

A todos os meus amigos professores que, direta ou indiretamente, também contribuíram para a construção deste trabalho, em especial, Rosemary de Paula Perenha, Hadda Salomé Beuttenmüller de Aguiar e Aline Bastos Machado, companheira desde o *Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica*, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CESPEB-UFRJ).

A todos agradeço, com o meu mais sincero apreço.

*“Eu atravesso as coisas — e no meio da travessia não vejo!
— só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada.
Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa;
mas vai dar na outra banda é num ponto mais embaixo,
bem diverso do que em primeiro se pensou (...)
o real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia...”*

(João Guimarães Rosa, 1994: 42;85).

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas na educação integral (2009 – 2012).....	18
Tabela 2 - Investimentos nas experiências de educação integral (2008 – 2010).....	18

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Mapa do Município do Rio de Janeiro, dividido por CREs.....	68
Imagem 2 - Pilares <i>Escolas do Amanhã</i>	77
Imagem 3 - Vista da Favela da Rocinha para o Bairro de São Conrado, com a Pedra da Gávea ao fundo.....	85
Imagem 4 - Vista da favela da Rocinha para o Bairro da Lagoa.....	85
Imagem 5 - Obras financiadas pelo Programa de Aceleração do Crescimento – PAC – na Rocinha. O conjunto habitacional, o complexo esportivo da Rocinha, e a passarela projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer.....	86
Imagem 6 - Comércio e agências bancárias na Rocinha.....	87
Imagem 7 - Dados demográficos da Rocinha. Levantamento feito pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro – 2009.....	89
Imagem 8 - Planta digital de como ficaria a favela da Rocinha cercada por um muro.....	90
Imagem 9 - Cartaz pendurado numa parede do pátio interno do CIEP, com anúncio de construção de nova unidade escolar.....	92
Imagem 10 - Frente do CIEP Dr. Bento Rubião antes e depois da reforma. Primeira Imagem de 2010; segunda de 2014.....	93
Imagem 11 - Frente da Escola Municipal Francisco de Paula Brito, já com a reforma de 2010.....	95
Imagem 12 - Mural no CIEP Dr. Bento Rubião.....	98

LISTA DE E ABREVIACÖES E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEGP	Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano
CEIs	Centros de Educação Integral
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CESPEB	Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica
CEUS	Centros Educacionais Unificados
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
COMLURB – RJ	Companhia Municipal de Limpeza Urbana do Município do Rio de Janeiro
CREs	Coordenadorias Regionais de Educação
DEIDHUC	Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDIs	Espaços de Desenvolvimento Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EREMs	Escolas de Referência em Ensino Médio
ETEs	Escolas Técnicas Estaduais
ETI	Escola Integrada em Período Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério

GEA	Ginásio Experimental das Artes Visuais
GENTE	Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais
GEO	Ginásio Experimental Olímpico
GES	Ginásio Experimental do Samba
GP	Ginásio Pernambuco
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Co-Responsabilidade da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERIO	Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
LBDEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
NES	Núcleo de Educação e Saúde
NI	Nova Iguaçu
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PBE	Programa Bairro-Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	Programa de Educação Integral
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimentais
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PSE	Programa Saúde nas Escolas
REALFA	Projeto Realfabetização
SAETI	Serviço de Atendimento ao Ensino em Tempo Integral do Município de Curitiba
SECAD/MEC	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação
SESC	Serviço Social do Comércio
SESEG – RJ	Secretaria de Estado de Segurança do Estado do Rio de Janeiro
SME- RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
UE	Unidade Escolar
UEIs	Unidades de Educação Integral
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UPA	Unidade de Pronto Atendimento
UPPs	Unidades de Polícia Pacificadora

RESUMO

SOUZA, Adilson Severo de. **Os desafios da ampliação da jornada escolar em duas escolas da favela da Rocinha – Rio de Janeiro (RJ)**. 2015. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

A chamada educação integral vem sendo entendida como um caminho capaz de dar conta não apenas do desafio da busca pela *qualidade* na educação, mas também de dirimir as desigualdades educacionais, especialmente relacionadas às desigualdades sociais da população. Diante disso, esta pesquisa estudou duas unidades escolares localizadas na favela da Rocinha, contempladas com o Programa *Escolas do Amanhã*, da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, que pretende oferecer educação integral, em tempo integral, nas escolas situadas em comunidades economicamente desfavorecidas e atingidas pela violência. A dissertação descreve e analisa as experiências nas duas escolas com o intuito de identificar as interferências na gestão e na rotina escolar e cotejar os seus resultados. Para isso, partiu-se das contribuições advindas de estudos que debatem as questões da chamada educação integral, da ampliação da jornada escolar e da implantação do regime de horário integral na escola pública. Foram analisados os documentos referentes às políticas oficiais que pretendem promover essas inovações, e realizadas observações e entrevistas nas duas escolas. Para desenvolver as análises e discussões dos dados recolhidos, dialogou-se com autores brasileiros que discutem o tema, como CAVALIERE (2002, 2007, 2009 e 2010); COELHO (2009); MAURÍCIO (2009); GADOTTI (2009); MENEZES (2009 e 2012); MOLL ET AL (2012) e outros. Lançou-se mão ainda de estudos que discutem as políticas que se propõem a enfrentar a educação escolar em áreas de vulnerabilidade social; o problema da pobreza e do reforço às desigualdades sociais por meio da escolarização, e também as diferenças que se produzem entre escolas de uma mesma realidade social, como PAIVA & BURGOS (2009); BURGOS (2012 e 2014); RIBEIRO ET ALL (2010); ALGEBAILLE (2009) que também refletem sobre as escolas públicas localizadas dentro das favelas e nas proximidades. Para fundamentar o objetivo principal, questões que integram o debate sobre a *qualidade* na educação básica foram abordadas com base nas reflexões de autores como OLIVEIRA (2007); FRANCO, ALVES & BONAMINO (2007); DOURADO (2007); e VELOSO (2011). Os resultados alcançados mostram que o Programa *Escolas do Amanhã*, nas escolas estudadas, perdeu sua identidade ao longo dos anos, confundiu-se com o Programa *Mais Educação*, de âmbito federal, e está em processo de dissolução. Evidenciou-se que as duas escolas praticam experiências muito diferentes entre si quanto às formas de ampliar a jornada, inteiramente adaptadas às suas realidades específicas.

Palavras-chave: Desigualdades Educacionais; Políticas Educacionais; Horário Integral; Educação Integral; Programa *Escolas do Amanhã*.

ABSTRACT

SOUZA, Adilson Severo. **The challenges of expanding the school day in two schools in the favela of Rocinha - Rio de Janeiro (RJ)**. 2015. 168f. Dissertation (Master of Education) - Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, in 2015.

The so-called comprehensive education has been seen as a way able to account not only for the search for quality challenge in education, but also to resolve the educational inequalities, especially related to social inequalities of the population. Therefore, this research studied two schools located in the Rocinha slum, awarded with the *Tomorrow's Schools* Program, from the Rio de Janeiro City Government, which aims to provide comprehensive education, full-time, in schools in economically disadvantaged communities and affected by violence. The dissertation describes and analyzes the experiences in both schools in order to identify interference in the management and school routine and compare the results. To do so, it started with the contributions from studies that discuss the issues of the so-called integral education, the lengthening of the school day and the implementation of a full time basis in the public school. Documents relating to official policies that aim to promote these innovations were analyzed, and observation and interviews were made in the two schools. To develop the analysis and discussion of the data collected, there was a dialogue with Brazilian authors who discuss the subject, as CAVALIERE (2002, 2007, 2009 and 2010); COELHO (2009); MAURÍCIO (2009); GADOTTI (2009); MENEZES (2009 and 2012); MOLL ET AL (2012) and others. One also employed studies that discuss the policies that purport to tackle school education in areas of social vulnerability and the problem of poverty and the increasing social inequality through schooling, and also the differences that occur between schools in the same social reality, as PAIVA & BURGOS (2009); BURGOS (2012 and 2014); RIBEIRO ET AL (2010); ALGEBAILLE (2009) which also reflect on the public schools located within the favelas and nearby. To support the main objective, issues that are part of the debate on the quality of basic education were discussed based on the reflections of authors such as OLIVEIRA (2007); FRANCO, ALVES & BONAMINO (2007); DOURADO (2007); and VELOSO (2011). The results achieved show that the *Tomorrow's Schools* program in the schools, lost its identity over the years, is intertwined with the program *More Education* of the federal level, and is in process of dissolution. It became evident that the two schools practice very different experiences on ways to extend the journey, entirely adapted to their specific realities.

Keywords: Educational Inequalities; Educational Policy; Full time; Integral education; Tomorrow's Schools Program.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO INTEGRAL, HORÁRIO INTEGRAL E AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO BRASIL	29
1.1 Estudos sobre o tema no Brasil	30
1.2 Principais experiências no Brasil a partir dos anos 1980	36
1.2.1 Rio de Janeiro – O programa dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)	37
1.2.2 São Paulo – O Programa de Formação Integral da Criança (Profic)	41
1.2.3 Experiências no Paraná e os Centros de Educação Integral de Curitiba .	45
1.2.4 Experiências nos anos 2000	49
1.3 Qualidade e desigualdade	58
CAPÍTULO 2 – <i>MAIS EDUCAÇÃO E ESCOLAS DO AMANHÃ</i> NO RIO DE JANEIRO: A REDE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CAPITAL (SME-RJ)	67
2.1 A favela da Rocinha	83
2.2 O CIEP Doutor Bento Rubião	91
2.3 A Escola Municipal Francisco de Paula Brito	93
CAPÍTULO 3 – O PROGRAMA NAS ESCOLAS: COTEJANDO AS EXPERIÊNCIAS	97
3.1 Aspectos do horário integral no CIEP Dr. Bento Rubião	98
3.2 Aspectos da ampliação da jornada na Escola Municipal Francisco de Paula Brito	107
3.3 A percepção dos atores: tempo integral/ampliação da jornada e qualidade na educação	115
3.4 Os dados – análise e interpretação	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
ANEXOS	154
Anexo A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH – UFRJ)	155
Anexo B – Termo de consentimento livre esclarecido entregue aos entrevistados	159
Anexo C – Autorização da 2ª Coordenadoria de Educação (CRE) do Município do Rio de Janeiro para ingresso e pesquisa na Escola Municipal Francisco de Paula Brito	162
Anexo D – Autorização da 2ª Coordenadoria de Educação (CRE) do Município do Rio de Janeiro para ingresso e pesquisa no Centro Integrado de Educação Pública Doutor Bento Rubião.....	163
Anexo E – Ficha de entrevista com a direção/escola	164
Anexo F – Ficha de entrevista com os professores	166
Anexo G – Ficha de entrevista com os oficineiros	167
Anexo H – Termo de autorização enviado aos pais na Escola Municipal Francisco de Paula Brito	168

APRESENTAÇÃO

O interesse inicial em pesquisar o programa *Escolas do Amanhã* e, conseqüentemente, as experiências de ampliação da jornada escolar, está relacionado à minha experiência como professor¹ de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira de Ensino Médio da rede pública de educação do Estado do Rio de Janeiro. O colégio em que leciono funciona no horário noturno e é compartilhado com a rede municipal que, durante o dia, atende a alunos do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. Localiza-se no Vidigal, favela da Zona Sul do Rio de Janeiro. Trata-se de uma unidade (no turno diurno) contemplada com o programa *Escolas do Amanhã*. Como professor desta escola tenho podido observar as enormes dificuldades com que chegam os alunos advindos do Ensino Fundamental, em especial, os oriundos de programas de aceleração², devido à defasagem idade/série. Estes, sempre relatam que, em sua experiência no Ensino Fundamental, não tinham aulas “normais” e que ficavam muitas vezes assistindo vídeos o dia inteiro. Esse interesse em pesquisar o tema citado se consolidou ao ter retornado aos estudos acadêmicos, através do *Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica*, com ênfase em *Políticas Públicas*, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (CESPEB/UFRJ).

O trabalho monográfico então realizado, intitulado “*Mais Educação numa Escola do Amanhã: Educação Integral ou Assistencialismo?*”, sob a orientação da professora Ana Maria Cavaliere, intentou investigar a implementação do programa *Mais Educação* na unidade escolar já citada, do ponto de vista da relação entre os oficinairos³ e a escola. Os objetivos da pesquisa foram: identificar os tipos de atores que participavam do processo de aprendizagem dentro do programa *Escolas do Amanhã*; verificar quais atividades eram oferecidas aos alunos do programa; analisar os ambientes em que essas atividades ocorriam; descobrir quais eram os horários em

¹ Formação de Bacharel e Licenciado em Letras (Português e Literaturas de Língua Portuguesa).

² Citaremos esses programas mais à frente.

³ Os oficinairos são pessoas contratadas para atuarem nas atividades de ampliação da jornada escolar. Geralmente, são estudantes universitários ou pessoas da comunidade que possuam algum “talento” ou habilidade, como tocar violão.

que tais atividades aconteciam; e investigar as que se relacionavam com o processo de ensino-aprendizagem.

Ao final, observamos diversas fragilidades no que se refere ao andamento das atividades de contraturno⁴, especialmente por conta da falta de estrutura física e da fragilidade administrativa da escola, tendo em vista a falta de funcionários, da rotatividade de oficinairos – alguns não permaneciam nem um mês na organização das oficinas; e da não relação entre estes (e as atividades desenvolvidas) com o processo de ensino-aprendizagem regular dos alunos.

Contudo, pudemos verificar que mais do que as fragilidades elencadas, a ampliação da jornada escolar, ou a implementação do horário integral, configura-se um grande desafio como política pública de Estado a ser implementada em curto prazo. Também percebemos que a visão predominante da escola de horário integral por parte dos atores diretamente ligados à execução dos programas era de cunho assistencialista, ou compensatório, que vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais de formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. (CAVALIERE, 2007). Considerando as inquietações iniciais, bem como os resultados obtidos com o trabalho monográfico, decidi prosseguir com esse tema de pesquisa, ampliando os campos de estudo e observação nesta Dissertação.

Tendo a ampliação da jornada escolar/horário integral retornado à agenda governamental como uma questão de política pública nacional, desde o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a partir do programa *Mais Educação*, em 2007, é urgente o debate amplo em torno do tema, não apenas nos âmbitos acadêmico e político, mas que seja aberto a toda a sociedade, em especial aos diretamente focados por esse programa: a população de baixa renda. Dentro dessa ótica, as políticas direcionadas à ampliação da jornada escolar têm sido defendidas como uma maneira de se alcançar a “qualidade” na educação pública, especialmente no que diz respeito ao Ensino Fundamental. Tal hipótese pode ser notada considerando-se que, em grande parte, tais políticas direcionam-se às camadas mais pobres, como um caminho de superação, no sentido de evitar que as desigualdades sociais – tão evidentes – sejam

⁴ Turno posposto ou anteposto ao horário escolar regular.

reproduzidas na escola e se transformem em desigualdades educacionais; ou que estas consigam ser, pelo menos, amenizadas.

O quadro abaixo, organizado por Lúcia Velloso Maurício, nos mostra a evolução das matrículas em tempo integral no Brasil, de 2009 a 2012, período em que o seu crescimento é expressivo.

Matrículas em Tempo Integral no Ensino Fundamental por segmento no Brasil									
	ANOS INICIAIS			ANOS FINAIS			E.F. COMPLETO		
	TOTAL	TI	%	TOTAL	TI	%	TOTAL	TI	%
2009	14.946.313	599.710	4,0 %	12.665.753	345.334	2,7 %	27.612.066	945.044	3,4 %
2010	14.258.634	777.427	5,5 %	12.416.686	426.478	3,4 %	26.675.320	1.203.905	4,5 %
2011	13.730.813	1.043.276	7,6%	12.083.566	582.594	4,%	25.814.379	1.625.870	6,3%
2012	13.228.278	1.267.335	9,6%	11.716.697	775.330	6,6%	24.944.975	2.042.665	8,2%

Tabela 1. Fonte: INEP. Censo Escolar 2009, 2010, 2011, 2012. Quadro organizado pela autora (MAURICIO, 2013).

Em consonância com o número de matrículas, os investimentos na construção da chamada educação integral também cresceram a partir de 2008, conforme o quadro abaixo:

Ano	2008	2009	2010
Escolas Estaduais	32.039.722,20	76.707.331,09	182.195.986,76
Escolas Municipais	24.768.554,20	81.708.437,63	205.064.947,06
Totais	56.808.276.40	158.415.768,72	387.329.933,84

Tabela 2. Fonte: Ministério da Educação. Quadro organizado por MOLL (2012, p. 134).

Com a leitura das tabelas, é possível depreender que o número de matriculados no horário integral possivelmente cresceu (e vem crescendo) por conta da implementação do programa *Mais Educação* e, segundo Moll (2012), destaca-se o ineditismo de que todas as unidades da federação estejam realizando experiências de ampliação da jornada escolar.

O Programa Mais Educação do governo federal foi um grande catalisador de experiências de ampliação da jornada em escolas municipais e estaduais. O grande desafio hoje é dar um salto de qualidade para garantir que a ampliação do tempo na escola e em outros espaços estratégicos tenha um impacto na aprendizagem das crianças e adolescentes. (CENPEC: Fundação Itaú Social – Unicef, 2013, p. 7).

Além do *Escolas do Amanhã*, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) vem apresentando diversos programas e projetos diretamente ligados à ampliação da jornada escolar e/ou oferta de educação em tempo integral. Segundo o *Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro (2013-2016)*⁵, encontram-se em andamento ações para a criação do que se denomina de *Escola Carioca em Tempo Integral*. Com isso, projetou-se, em 2012, o *Turno Único*⁶ para as escolas da rede e, de acordo com afirmações da ex-Secretária de Educação, Claudia Costin, em reportagem do jornal "O Globo", de 19/01/2013, a meta é que, até 2016, 35% dos alunos estejam estudando em turno único de sete horas diárias; e, até 2030, todas as escolas tenham de 7 a 8 horas de aulas por dia. Está prevista, também, a construção de 220 escolas, as quais atenderão à reorganização da rede em unidades de Educação Infantil (creche e pré-escola), Casa de Alfabetização (1º ao 3º ano), Primário Carioca (4º ao 6º ano) e Ginásio Carioca (7º ao 9º ano).

Nessa perspectiva, segundo matéria divulgada no site *G1*⁷, de 13/09/2013, o prefeito do município do Rio de Janeiro anunciou a construção de 109 escolas, estratégia integrante de um novo programa, intitulado *Fábrica de Escolas do Amanhã*. Ainda de acordo com matéria do site *G1*⁸, de 11 de abril de 2015, até 2016,

a proposta destas escolas é oferecer aos alunos nove horas de aulas por dia. Além da grade tradicional, os alunos também terão, no turno seguinte, atividades nas áreas de arte, esporte, cultura e informática. As escolas serão separadas por faixa etária. A Zona Oeste vai receber quase 80% das escolas neste novo modelo. O restante será construído na Zona Norte. No total, serão criadas 100 mil novas vagas. "A gente constrói as escolas em fábricas de estruturas pré-moldadas. A ideia, na verdade, é permanecer com as crianças na escola e tirar elas da rua", afirmou o secretário de Obras do Rio, Alexandre Pinto.

Dentro da proposta de criação de uma rede de escolas em tempo integral, há também, já funcionando, os *Ginásios Experimentais*⁹. A rede municipal conta com 28

⁵ <<http://www.rio.rj.gov.br/publicacoes>>. Acesso em 25/11/2013>. Acesso em 25/11/2013.

⁶ < <http://portal5.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=3651522>>. Acesso em 25/11/2013.

⁷ Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/prefeitura-anuncia-construcao-de-109-escolas-de-turno-unico-9952587>>. Acesso em junho de 2015.

⁸ Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/04/projeto-fabrica-de-escolas-inicia-obras-de-250-unidades-no-rio.html>>. Acesso em junho de 2015.

⁹ O Programa Ginásio Experimental surgiu em 2011, quando a Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, ao perceber que a transição para a adolescência afetava diretamente a vida dos estudantes e fazia eles perderem o interesse nos estudos, resolveu transformar as práticas educativas dos jovens do 7º ao 9º ano do ensino fundamental. Um dos principais objetivos do programa é formar jovens autônomos, conscientes de seu papel na sociedade e ajudá-los a traçar projetos de vida. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/experiencias/ginasios-que-contemplam-as-caracteristicas-da-juventude-atual/>>. Acesso em junho de 2015.

Ginásios Experimentais, sendo seis denominados vocacionados¹⁰: três unidades do Ginásio Experimental Olímpico (GEO), Ginásio Experimental das Artes Visuais (GEA), Ginásio Experimental do Samba (GES) e Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (Gente). Em consonância com as diretrizes do *Escolas do Amanhã*, o regime de parcerias¹¹, a se realizarem dentro ou fora da escola, também é uma realidade para os ginásios experimentais. Em matéria do Portal Aprendiz¹², de 08/08/2013, a coordenadora desses ginásios, Heloísa Mesquita, afirma “São os entornos sinalizando quais são os interesses da comunidade”.

Constata-se, portanto, no âmbito da rede municipal do Rio de Janeiro, um conjunto de ações relacionadas à ampliação da jornada escolar e à implantação do horário integral¹³. São inúmeras medidas que pretendem, a médio e longo prazo, a implementação de políticas públicas nessa direção. Junta-se a esses elementos, a realização pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de concursos públicos para professores de 40h, bem como a migração dos atuais docentes da rede para o mesmo regime.

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo principal a apresentação das experiências de tempo integral/ampliação da jornada escolar no município do Rio de Janeiro em duas unidades educacionais, com históricos diferenciados, porém ambas localizadas na favela da Rocinha. Trata-se da Escola Municipal Francisco de Paula Brito e do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Doutor Bento Rubião, este último com histórico de horário integral desde o final da década de 1980. Em alguns meses de trabalho, pudemos efetuar entrevistas abarcando profissionais envolvidos direta ou indiretamente com as atividades que garantem a ampliação da jornada e/ou o horário integral, entre professores, diretores, oficinairos e coordenadores.

¹⁰ Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2013/11/ginasios-experimentais-apostam-na-educacao-integral-atraves-de-oficinas.html>>. Acesso em novembro de 2013.

¹¹ O GENTE, por exemplo, é resultado de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o Ministério da Educação e as seguintes organizações: Fundação Telefônica|Vivo, Instituto Natura, Intel, Instituto Ayrton Senna, MStech, Unesco no Brasil, Instituto Conecta e Tamboro. O GENTE conta ainda com o apoio e parceria das seguintes empresas: Mind Lab, Microsoft, Sapiienti, Cultura Inglesa, EvoBooks, Cisco, Pete e Geekie. Disponível em: <<http://gente.rioeduca.net/>>. Acesso em agosto de 2015.

¹² Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2013/08/08/ginasio-experimental-carioca-incentiva-jovens-a-ter-projeto-de-vida/>>. Acesso em outubro de 2013.

¹³ A jornada ampliada corresponde ao período de 5/6 horas diárias de aulas; o regime de tempo integral corresponde a 7 horas de aulas ou mais por dia.

Com isso, o trabalho analisou as especificidades produzidas na efetivação do programa *Escolas do Amanhã*, da prefeitura do Rio de Janeiro, nessas duas escolas localizadas na Rocinha, que se diferenciam entre si por suas edificações, número de alunos e experiências anteriores com o horário integral. A caracterização das duas experiências, bem como a busca de possíveis semelhanças e diferenças entre elas visou aprofundar a compreensão sobre os pontos-chave que podem determinar o sucesso ou o fracasso da ampliação da jornada escolar/horário integral no Ensino Fundamental, elementos estes que vêm sendo considerados importantes para a melhoria da qualidade na educação brasileira.

Para alcançar esse objetivo foi necessário:

- descrever a prática do programa *Escolas do Amanhã* nas unidades escolares estudadas (tempos, espaços e agentes);
- relacionar o que é preconizado nos documentos oficiais prescritivos com a prática efetiva nas duas escolas;
- identificar a relação dos agentes que atuam na ampliação da jornada escolar com o cotidiano das escolas;
- observar como se dão as relações com a comunidade (e outros parceiros) externos às escolas;
- analisar a visão de educação integral e/ou do tempo integral, bem como a de qualidade na educação, apresentada pelos professores, coordenadores e direção das escolas;
- cotejar as duas experiências estudadas.

Além das entrevistas com os profissionais, realizamos um amplo trabalho de observação nos campos de estudo, como acompanhamento das oficinas do *Mais Educação* (e de todos os projetos e programas ligados ao *Escolas do Amanhã*), das aulas de alguns docentes, das conversas entre a direção, coordenadores e professores; da hora do recreio e da merenda dos alunos; além de circularmos por todo o ambiente escolar em momentos diversos. Esse trabalho de observação é importante, pois segundo Boni e Quaresma (2005),

obriga o pesquisador a ter um contato mais direto com a realidade. Esta técnica é denominada observação assistemática, onde o pesquisador procura recolher e registrar os fatos da realidade sem a utilização de meios técnicos especiais, ou seja, sem planejamento ou controle. Geralmente este

tipo de observação é empregado em estudos exploratórios sobre o campo a ser pesquisado (p. 71).

Realizamos, também, trabalhos de análise documental, a fim de que os dados obtidos nas escolas pesquisadas fossem sempre cotejados, tanto com relação a uma escola e outra, quanto às diretrizes do programa *Escolas do Amanhã* e outras políticas públicas, de âmbito nacional – como a do *Mais Educação* – e que estivessem diretamente relacionadas ao programa do município do Rio de Janeiro, de modo a comparar as definições regulamentares e o funcionamento prático nas unidades escolares.

Nasci, cresci e ainda resido na favela da Rocinha. Além do instigante trabalho que é o de pesquisar os processos educacionais no âmbito das políticas públicas em educação, em especial, a escola pública, o fato primeiro de residir naquela localidade impulsionou-me a examinar as duas unidades escolares, contempladas com o programa *Escolas do Amanhã*. Acrescenta-se a isso, as particularidades inerentes a cada favela, especialmente, a Rocinha, com enorme número de habitantes e desigualdades socioeconômicas, as quais são refletidas diretamente na educação. De acordo com Ângela Paiva,

ao morar na favela, você tem uma dificuldade a mais. A sociedade brasileira como um todo tem vários problemas sociais a serem resolvidos, mas o fato de morar na favela, para as crianças, pode vir a ser um complicador. Porém, não necessariamente, porque há famílias muito exitosas dentro das favelas. Temos que ter muito cuidado (...) para não fazer uma representação de que a favela é só problema, só violência. Na favela, há milhares de famílias trabalhadoras, só que com mais dificuldade, pois tudo é mais escasso e difícil. Eles são lutadores. A favela é muito complexa porque a dificuldade maior faz com que os alunos estejam muito mais propensos à violência já que convivem muito mais com o tráfico de drogas, com mais desemprego. Então, é um ambiente que puxa para baixo. É como se ali tivesse uma sociabilização negativa.¹⁴

Em 2013, em uma visita exploratória e informal às duas unidades escolares da Rocinha, objetos dessa pesquisa, conversamos com as coordenadoras pedagógicas e, de início, já pudemos colher dados que apontavam para diferenças significativas entre elas: uma escola possuía o horário ampliado, isto é, as atividades relativas à chamada educação integral eram desenvolvidas no contraturno, e apenas uma pequena parte dos estudantes delas participavam – 150 alunos, num universo de 1015, que permaneciam na escola, em alguns dias da semana, por cerca de seis

¹⁴ Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/32346-a-escola-e-a-favela-entre-a-segregacao-e-a-educacao-com-exito-entrevista-especial-com-angela-paiva>>. Acesso em maio de 2015.

horas/dia; a outra escola possuía horário integral (trata-se de um CIEP), e os seus 600 alunos permaneciam nela ao longo de todo o dia (mais de sete horas/dia), e participavam das atividades que compõem o horário integral. Essa diferença foi um ponto de partida importante neste estudo.

Inicialmente, foi realizado um trabalho de caracterização das unidades escolares de modo mais amplo possível. A partir daí, tentamos formular e responder questões, tais como: o que diferencia as duas escolas? Qual a importância da infraestrutura física para a ampliação da jornada escolar? Quais as diferenças entre uma escola com todos os estudantes em horário integral e outra com apenas uma parte deles nesse regime? Que soluções, semelhantes e dessemelhantes, foram encontradas por essas duas comunidades escolares? Qual a importância real da participação comunitária e de outras instituições ou instâncias governamentais em cada uma delas? Como as duas escolas reagem ao programa *Escolas do Amanhã*?

Declarações feitas pelos entrevistados, ainda em 2013, trouxeram questões que foram objetos de análises e discussões, como o tipo de relação estabelecida entre a escola e a comunidade, e o seu entorno. No que se refere a isso, destacamos a afirmação da coordenadora pedagógica de uma das escolas:

quero distância de qualquer relação com a associação de moradores. Quando a comunidade era dominada pelo tráfico de drogas, os dirigentes da associação intimidavam a direção da escola, junto com o tráfico, e promoviam festas no espaço da escola. Alegavam que aquele era um espaço da comunidade. Mas o que se promovia eram festas para depredação do patrimônio.

Indo ao encontro das questões anteriormente levantadas, referentes à percepção, como professor regente, das defasagens em leitura e escrita que os alunos apresentam ao ingressarem no ensino médio, encontrava-se o fato de o *Escolas do Amanhã* ser um programa *autoconceituado* como de “educação integral”, a partir do tempo integral. A chamada educação integral é nele entendida como sinônimo de melhoria da “qualidade”, o que colocou esse último conceito, amplo e pouco preciso, no centro das reflexões a serem desenvolvidas neste trabalho. Entretanto, não é nossa pretensão, nesta dissertação, construir definição a respeito do que venha ser *qualidade* na educação, mas apresentar diferentes abordagens sobre o tema, de acordo com a visão de estudiosos, dos entrevistados nas unidades escolares, das diretrizes dos programas *Mais Educação* e *Escolas do Amanhã*, bem como da visão apresentada por outros agentes, como a imprensa.

Entendemos que o *Escolas do Amanhã* parte do princípio de que é preciso “dar mais para quem tem menos” e, justamente por isso, é relevante ter conhecimento de elementos que respondam a algumas perguntas básicas como as apresentadas por Coelho, Marques & Branco (2014):

(...) em termos de implementação de políticas públicas que tenham, na educação integral, o seu objetivo, algumas questões se evidenciam: quando pensamos em educação integral, é possível realizá-la com uma jornada regular, ou essa jornada precisa ser ampliada? Se concluirmos que é desejável ampliá-la, como trabalhar esse tempo a mais, de forma a tornar a educação integral? Quais atividades poderão/deverão ser adicionadas às que, comumente, já fazem parte do estatuto formal de ensino? Com quais propósitos essas atividades poderão/deverão ser incluídas? Em quais espaços as atividades acontecerão, e por quê? Que sujeitos estarão aptos a trabalhá-las? (p. 358).

Assim, procuramos apresentar e discutir o que está sendo oferecido aos alunos no horário integral ou ampliado, como as atividades e projetos são desenvolvidos e quais atores estão trabalhando no seu encaminhamento.

Pretendemos, a partir dos resultados da pesquisa, contribuir para futuros estudos, não apenas no que diz respeito às políticas públicas direcionadas ao que está sendo chamado de “educação integral”, mas no que se refere à escola das camadas populares, em especial em favelas marcadas por inúmeros problemas sociais, como o tráfico de drogas e a violência.

Para isso, partimos, nessa pesquisa, das contribuições advindas dos estudos que debatem as questões da chamada "educação integral" e da "ampliação da jornada escolar/horário integral" na escola pública, bem como dos documentos referentes às políticas oficiais que pretendem promovê-las. Para que as análises e discussões dos dados que foram colhidos no campo de estudo fossem desenvolvidas, trabalhamos com autores brasileiros que discutem o tema, como CAVALIERE (2002, 2007, 2009 e 2010); COELHO (2009); MAURÍCIO (2009); GADOTTI (2009); MENEZES (2009 e 2012); MOLL (2009); MOLL ET AL (2012); e outros. Com isso, visões e concepções distintas em torno da chamada “educação integral” estão presentes neste trabalho. Janaína Specht Mezenes, por exemplo, afirma que

(A educação integral) é a busca da formação nas suas multidimensões: psicológica, afetiva e política, entre outras possíveis. É possibilitar que os alunos tenham acesso a condições que jamais teriam se permanecessem voltados apenas para o currículo tradicional".¹⁵

¹⁵ Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/156/mais-tempo-para-que-234746-1.asp>>. Acesso em maio de 2015.

Entretanto, Vitor Henrique Paro considera que

a diferenciação precisa ser feita para que não se confunda a educação integral com a educação "em tempo integral", puramente a ampliação do tempo em que a criança ou o adolescente permanece na escola. O que já é ruim, (...) seria apenas ruim por mais tempo. "Dobrar o tempo dessa escola é criminoso, é sacrificar duas vezes a criança" (...).¹⁶

Lançamos mão ainda de estudos que discutem as políticas que se propõem a enfrentar a educação escolar em áreas de vulnerabilidade social; o problema da pobreza e do reforço às desigualdades sociais por meio da escolarização; e também as diferenças que se produzem entre escolas de uma mesma realidade social. Trabalhamos com autores como PAIVA & BURGOS (2009); BURGOS (2012 e 2014); RIBEIRO & KAZTMAN (2008); RIBEIRO ET ALL (2010); e ALGEBAILLE (2009), que abordam temas específicos à realidade das escolas públicas, tanto as que estão localizadas dentro das favelas, quanto as que se encontram nos bairros vizinhos, mas que atendem a alunos das favelas próximas. Assim, uma das indagações apresentadas refere-se às grandes transformações sofridas pela escola pública a partir da década de 1990, com a universalização do acesso à educação básica, pois, de acordo com Telles (2009), *o acesso ao ensino público que antes era para poucos, deu lugar à escola popular de massa, que parece catalisar todos os vícios e se transformou na "escola dos pobres".* (in: PAIVA e BURGOS, p. 136).

Abordamos, ainda para fundamentar o nosso objetivo principal, temas relacionados à busca pela *qualidade* na educação básica e, para isso, apresentamos as reflexões de autores como OLIVEIRA (2007); FRANCO, ALVES & BONAMINO (2007); DOURADO (2007); e VELOSO (2011). Tratar da qualidade envolve uma discussão complexa, uma vez que não há consenso do que venha a representar, de fato, uma educação de qualidade. Esta pode ser entendida, por exemplo, a partir de uma das problemáticas apresentadas por Veloso (2011)

diante do baixo desempenho educacional no Brasil e das possíveis razões para esse quadro, a questão que se coloca é como reformar o sistema educacional para melhorar o aprendizado. Segundo vários estudos, a qualidade do professor é um determinante fundamental do nível de aprendizado dos alunos. No entanto, a qualidade do professor envolve principalmente fatores de difícil mensuração, como talento em lecionar, motivação, foco no aluno e interesse em testar novos métodos de ensino, entre outros. Em particular, ela não está fortemente correlacionada com variáveis observáveis, como o grau de experiência e o nível de formação dos professores. (p. 221).

¹⁶ Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/156/mais-tempo-para-que-234746-1.asp>>. Acesso em maio de 2015.

Ampliando essa ideia, Gadotti (2013) nos apresenta a reflexão de que

qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. (p. 2).

É importante lembrar que interpretar as informações obtidas em pesquisa social requer um esforço significativo do pesquisador, especialmente na área de educação, objeto de muitas discussões no que se refere a sua cientificidade. Segundo Brandão (1992), a educação não possui tradição científica própria, recorrendo a outras áreas, como a psicologia, sociologia, antropologia, filosofia etc. Essa falta de tradição, de acordo com a autora, tende a reproduzir “discursos sobre teorias”, ao invés de operar criticamente com as referências teóricas utilizadas. A Educação, assim, pode ser entendida como uma prática social e, longe de se consolidar como um campo científico, materializa-se como um campo epistemológico. Diante disso, ressaltamos que as próprias mudanças relativas à instituição escolar nos revelam e nos desafiam a enfrentar a complexa tarefa que é a de produzir pesquisas na área da educação. É possível afirmar, de acordo com Van Zanten (1999), que, em consonância com as mudanças na sociedade, como o aumento da mobilidade social e a heterogeneidade cultural,

os sistemas educacionais têm também sofrido várias transformações: o público de alunos é mais heterogêneo no plano social e étnico, e os estabelecimentos escolares converteram-se em organizações mais complexas e mais difíceis de administrar. Finalmente, essa evolução corresponde igualmente a mudanças internas no âmbito da pesquisa, tais como a expansão dos campos disciplinares e a multiplicação do número de pesquisadores ou o estabelecimento da sociologia como disciplina universitária. (p. 50).

A partir das questões acima expostas, e por se tratar de um trabalho que apresenta e analisa a implementação de uma política pública de grande dimensão, em duas realidades distintas dentro de uma mesma comunidade, no trabalho empírico, foi utilizada a metodologia de pesquisa qualitativa. A eficácia desta é frequentemente descrita e comprovada, no Brasil, por autores como Nadir Zago, Maria Cecília de Souza Minayo, Bernadete Gatti e Marli André para quem a pesquisa com viés qualitativo

valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo sujeito. Busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da

constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador. (...) A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. (GATTI & ANDRÉ, 2010, p. 30).

Assim, Minayo (2009) aponta que

a análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador. (p. 27).

Quanto à eficiência da perspectiva qualitativa, concordamos também com Zago (2011), quando afirma que

a construção de um trabalho de campo é sempre uma experiência singular e esta escapa frequentemente à racionalidade descrita nos manuais de metodologia. (...) muitas respostas às questões que se apresentam na fase da coleta de dados vão sendo encontradas na prática concreta e na dinâmica que o pesquisador vai dando ao seu próprio trabalho. (p. 292).

Entretanto, foram levados em conta, em alguns momentos dessa dissertação, dados obtidos a partir da perspectiva quantitativa em outras pesquisas da área acadêmica ou de órgãos de governo, pois segundo Gatti (2004),

é inegável que sem dados de natureza quantitativa muitas questões sociais/educacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas, algumas não seriam mesmo levantadas (p. 26).

No trabalho empírico utilizamos a técnica de entrevista semiestruturada com os diretores das escolas, professores e outros agentes direta ou indiretamente ligados ao programa *Escolas do Amanhã*. Partimos de um pré-roteiro, em que as perguntas feitas foram elaboradas a fim de organizar de maneira objetiva as questões do estudo. De acordo com Marconi & Lakatos (1982), na entrevista semiestruturada as perguntas são abertas e podem ser respondidas por meio de uma conversa informal, o que, de fato, ocorreu em nossa pesquisa.

Além das entrevistas, usamos questionários (com perguntas abertas e fechadas), a todos os profissionais entrevistados, a fim de levantar dados pessoais, como o tempo de atuação nas unidades escolares e formação acadêmica, por exemplo. Como, *a priori*, os professores concursados não participam diretamente das atividades específicas do *Escolas do Amanhã*, nossa intenção foi a de perceber e analisar de que maneira os trabalhos relativos ao programa afetam, de forma positiva

ou negativa, o cotidiano escolar, bem como as impressões dos professores com relação àquelas atividades e ao *Escolas do Amanhã* de uma maneira geral.

Portanto, seguindo-se a esta apresentação, o *capítulo um* apresentará e discutirá temas relativos à ampliação da jornada/horário integral, com a descrição de algumas experiências relevantes, em especial, a partir da década de 1980, além de abordar a relação qualidade/desigualdade na educação; o *capítulo dois* apresentará a estrutura da Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro, tendo em vista os Programas *Escolas do Amanhã* e *Mais Educação*, além de descrições a respeito da favela da Rocinha e das escolas estudadas; e, finalmente, no *capítulo três* serão expostos os dados da pesquisa, resultados e o cotejamento das experiências. Nas *considerações finais* serão expostas as conclusões, alcançadas dentro dos limites deste estudo, que buscam oferecer uma contribuição aos estudos sobre os possíveis novos formatos organizacionais para a escola pública brasileira, especialmente no que se refere ao uso do tempo e dos espaços escolares.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO INTEGRAL, HORÁRIO INTEGRAL E AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO BRASIL

As discussões sobre o conceito de educação integral¹⁷ no Brasil têm crescido, especialmente, após a implementação do programa *Mais Educação*. A chamada educação integral está sendo entendida como um dos principais caminhos para se alcançar e garantir uma educação pública de qualidade. Contudo, o tema não é novo no país.

Desde a década de 30 do século XX, quando – sob a administração de Anísio Teixeira – o antigo Distrito Federal (Rio de Janeiro) constituiu-se como cenário de experimentações pedagógicas, pautadas pelos princípios da Escola Nova, houve movimentos na direção de uma educação com funções ampliadas. De acordo com Chaves (2002), tais inovações ocorreram em determinadas escolas de Ensino Fundamental da época, estruturadas de forma a garantir um ensino diferenciado, com maior autonomia do professor na elaboração do programa escolar e maior vínculo entre a aprendizagem e o interesse do aluno.

Mais tarde, na década de 50, Anísio Teixeira idealizaria também o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador (Escola-Parque). Diretamente influenciado pelo filósofo americano John Dewey, Teixeira pensava sobre o significado da escola no mundo moderno, a qual deveria ser laica e comum, a partir da *construção de um sistema público que oferecesse o mesmo padrão de educação escolar a todas as classes, garantindo assim uma base comum de formação do cidadão* (BRANDÃO, 1999, p. 97). Segundo Gadotti (2009), a proposta da Escola-Parque

visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia. Alguns alunos órfãos ou abandonados podiam residir na escola. (p. 23).

¹⁷ A ampliação da jornada escolar e o conceito de educação integral aparecem quase sempre associados. De acordo com a legislação, a jornada ampliada corresponde ao aumento do tempo para além do mínimo obrigatório de 800 horas anuais e 200 dias letivos (quatro horas diárias, cinco dias por semana). O regime de tempo integral corresponde a 7 horas de aulas ou mais, cinco dias por semana.

Ao final da década de 1950, Anísio Teixeira, como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), propôs a criação de 28 Escolas-Parque, em Brasília, a nova capital do país. A primeira foi implantada no mesmo dia da inauguração da cidade, em 21 de agosto de 1960. Entretanto, o projeto de Anísio em Brasília não logrou sucesso, sendo apenas algumas unidades construídas, e a posterior supressão do tempo integral foi um dos principais pontos de derrocada da proposta.

Em sua trajetória, Anísio Teixeira, junto a outros signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932, introduziu no Brasil, os ideais da criação de uma educação pública para todos e de formação integral do aluno. Sendo assim, todas as experiências posteriores de educação integral, horário integral ou ampliação da jornada escolar reportam-se, de uma maneira ou de outra, às ideias e iniciativas de Anísio Teixeira. Apesar do termo *educação integral* não ser usual em seus escritos, a ideia por ele expressa perpassa toda a obra e a filosofia de educação defendida pelo autor. Para Anísio Teixeira, segundo Tenorio & Schelbauer (2007),

a educação deveria voltar-se para a formação integral da criança. Neste sentido, deveria romper com todo o modo tradicional, livresco e seletivo de se trabalhar e adotar uma prática educativa que considere os interesses, as aptidões, as habilidades e a realidade social de cada aluno. (p. 4).

Ou, ainda, de acordo com Cavaliere (2002),

o movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida, foi a base dos diversos movimentos que a formaram". (p. 251).

1.3 Estudos sobre o tema no Brasil

O conceito de educação integral tem uma longa história na área educacional do Brasil e do mundo. A ideia que ele traz, de uma educação com responsabilidades ampliadas, em geral, com forte atuação nas áreas da cultura, dos esportes, das artes, ultrapassando a atuação restrita à típica instituição escolar, está presente em programas educacionais de diversos países e em diversas épocas. (CAVALIERE, 2010, p. 5).

São muitos os documentos oficiais e autores brasileiros que abordam e estudam de forma profícua os temas que dão título a esse segundo capítulo. Dentre os autores, enfatizaremos os estudos de Ana Maria Cavaliere, Lúcia Velloso Maurício, Ligia Martha Coelho, Janaina Menezes, Jaqueline Moll e Moacir Gadotti. No que se refere aos documentos, citaremos, a seguir, quatro dos principais.

O conceito de uma educação que vise a formação integral dos indivíduos é estabelecido em diferentes documentos legais, ainda que, inicialmente, não haja referências diretas ao termo “educação integral” que somente começa a aparecer em documentos oficiais nos anos 2000. De acordo com a Constituição Federal brasileira (1988), em seu artigo 205, a educação é entendida como “direito de todos e dever do Estado e da família”, e deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O mesmo conceito é também apreendido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/1990), em seu artigo 53, afirmando, em consonância com a Constituição, que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Está, ainda, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), nos artigos 2º, 34 e 87; no Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei nº 10.172/01); no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁸, de 2007, o qual, de acordo com Saviani (2007), contempla a educação básica com dezessete ações, sendo uma delas o Programa *Mais Educação* que se propõe a ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implica também a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer (p.1235); no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (FUNDEB) (Lei nº 11.494/2007); e, finalmente, no Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE – 2014-2024), Lei n. 13005 de 2014. O Plano apresenta metas e estratégias para a Educação, e a meta de número 6 preconiza o oferecimento de educação em tempo integral a

¹⁸ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi aprovado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 24 de abril de 2007. Afirma o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. Prevê várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação brasileira. Inclui ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade, que deverão ser desenvolvidas conjuntamente pela União, estados e municípios. Disponível em: < http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_i.asp>. Acesso em abril de 2015.

50% das escolas públicas da educação básica. A legislação, além de apontar para um ideal de formação integral das crianças e adolescentes, explicita a questão da ampliação da jornada escolar, que deverá ocorrer de maneira progressiva. Percebe-se, nesses termos, que a prioridade dada à escola de horário integral/educação (em tempo integral, pelo poder público, é uma realidade, considerando – pelo menos – a esfera legal.

Observamos que no âmbito da chamada educação integral, além da ampliação da jornada escolar, em documentos recentes, existem diversos elementos que, de acordo com tais documentos, precisam existir para que aquele modelo educacional seja efetivado. Isto é, faz-se necessária não apenas a intervenção do Estado (como formulador e mantenedor das políticas de educação integral), mas a participação das famílias e de toda a sociedade.

A implantação e implementação de uma política de Educação Integral na educação básica, considerando a ampliação da jornada escolar aliada a constituição de territórios educativos e a perspectiva de expansão de oportunidades formativas, com contribuições intersetoriais e de organizações da sociedade civil estão inseridas na melhoria das condições necessárias para garantir a qualidade da educação pública em situação de pobreza. (BRASIL, 2010, p. 30).

Muitos estudos sobre o tema apontam para a mesma direção, isto é, a de que, a educação, em especial a implementação da chamada educação integral, ganhou um sentido multissetorial. A escola não pode (e nem deve) ser invocada como o único espaço educativo e de aprendizagem para as crianças e adolescentes. Além da jornada ampliada, é necessária a proteção e desenvolvimento integral da criança e do adolescente, o que envolve, não apenas o conhecimento escolar, mas outras atividades que formem o aluno como cidadão. Mas essa proposta gera polêmicas. Em 1988, Paro et al, já chamava a atenção para uma das questões que serviriam de base para muitas discussões em torno da escola pública de horário integral no período pós-ditadura:

hoje, quando se coloca a proposta de tempo integral, as questões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica. Isto acontece, por um lado, porque os problemas das classes subalternas são tantos, que as políticas públicas não dão conta de superá-los; por outro, porque a questão da pauperização, ligada à crise econômica atual, traz à tona o problema da violência e a preocupação de cuidar preventiva e/ou corretivamente dessa questão. Nesse sentido, o poder público passa a atribuir essa função à escola, gerando novas expectativas da população com relação à instituição escolar (p. 192).

Diante disso, muitos dos estudiosos e dos documentos oficiais consideram alguns pontos importantes a serem postos em prática, em especial, a integração entre escola e a comunidade, principalmente no que se refere à participação dos pais no cotidiano escolar, bem como a de parceiros da própria localidade: associação de moradores, igrejas, quadras esportivas, artistas locais etc. Assim,

falar sobre educação integral (...) pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável. (COELHO, 2009, p. 93).

Ou ainda, de acordo com Moll, 2009,

(...) considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (p. 18).

Outro ponto de discussão importante nos estudos que envolvem a escola de horário integral e o conceito de educação integral refere-se às diferenças e aproximações entre a assistência social e o assistencialismo. Pelo senso comum, a educação integral aparece muitas vezes diretamente ligada à prática assistencialista, em que ações governamentais e individuais tomam para si atitudes paternalistas, que em nada modificam a realidade social dos indivíduos-alvo dessas práticas. Todavia, é preciso enfatizar que a *Assistência Social* configura-se como uma política pública, prevista na Constituição Federal de 1988, artigo 203, e é regulamentada pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Ou seja, é um direito de todo cidadão, sendo a educação uma das partes desse direito, assim como a saúde e a Previdência Social. O chamado assistencialismo seria um desvio dessa ação, que colocaria a Assistência como um fim em si mesmo, desarticulado das políticas universalistas de garantia de direitos.

Certamente, a visão assistencialista que se tem da escola pública de horário integral está intimamente relacionada ao fato de este tipo de formato escolar, no setor público, atender principalmente às camadas mais pobres da população, em que há a ideia de que os pais se sentem mais seguros ao saberem que seus filhos estão sob a proteção do ambiente escolar durante várias horas por dia. De fato, tal concepção de horário integral existe, mas não é intrínseca ao ensino público. Há muitas escolas da

elite econômica, privadas, que hoje oferecem horário integral aos alunos. Devemos ressaltar que a proteção social é também o papel a ser desempenhado pelas escolas frente às crianças e adolescentes, e deve estar sempre associada à política educacional, entre outras:

é impossível desenvolver a educação integral sem articulá-la com a saúde, a assistência social, o esporte, a cultura, as políticas de formação profissional e geração de renda. E para isso é preciso fortalecer as redes de interação entre as políticas sociais. Também parece fundamental entender as dinâmicas familiares. A pobreza e o desemprego, que caracterizam as periferias urbanas, afetam profundamente as relações sociais e familiares. E, muitas vezes, a escola preocupa-se apenas em cumprir rituais que ignoram os problemas presentes num determinado contexto social. (CASTRO, 2006, p. 82).

Finalmente, a questão da própria concepção do que venha a ser a escola de tempo integral é um outro ponto de discussão entre os estudiosos. Cavaliere (2007) identifica, pelo menos, quatro concepções de escola de tempo integral, diluídas e muitas vezes misturadas nos projetos em desenvolvimento no Brasil:

1. a visão de cunho assistencialista, que vê a escola de tempo integral como uma escola para desprivilegiados, enfatizando a ocupação do tempo e a socialização primária;
2. a visão autoritária, em que a escola de tempo integral funciona como uma espécie de prevenção ao crime, uma vez que estar “preso” na escola é sempre melhor que estar na rua;
3. a concepção democrática, em que a escola de tempo integral possa cumprir um papel emancipatório, a partir de uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas;
4. a concepção de educação em tempo integral que independe da estruturação de uma escola de horário integral: uma visão multissetorial de educação integral, que pode e deve ocorrer fora da escola e na qual os setores não-governamentais teriam um papel importante.

Em todos os casos, entendemos que a ampliação da jornada ou o horário integral, isto é, o alargamento do tempo, pressupõe o aumento, também, dos espaços. Tempo e espaço na chamada educação integral são elementos inseparáveis.

Entretanto, esse espaço físico ampliado necessita de equipamentos adequados (salas de aula, de multimídia, de reuniões, quadras esportivas etc.) e de profissionais bem preparados para lidar com os alunos ao longo de uma jornada de sete ou oito horas por dia. Moll (2009), enfatiza que

de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e espaços escolares. (p. 18).

Consideramos que todo esse movimento classificado como de “educação integral” nos permite a discussão sobre esse conceito, que vem sendo amplamente usado nas políticas governamentais e por outros agentes diretamente ligados a estas. Diante disso, considerando essas informações e as principais políticas públicas para a implantação do horário ampliado, entendemos que o referido conceito vem sendo encarado como uma espécie de “bandeira” a ser erguida em busca da qualidade e equidade na educação pública.

Maurício (2009) nos aponta que

a concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. (p.26).

Em consonância com o pensamento acima, Rios (2006) afirma que a expressão configura-se um pleonismo, pois “ou a educação é integral ou ela não pode ser chamada de educação” (p. 139). Entretanto, percebe-se que os termos *ampliação da jornada, horário ampliado/integral*, entre outros, têm sido sempre associados (ou mesmo usados como sinônimos) de educação integral. Nessa direção, Menezes (2012) afirma que:

embora o conceito de Educação Integral esteja em constante movimento, pode-se afirmar que, no contexto atual, entre outros aspectos, é considerado ação estratégica voltada para a garantia da atenção e desenvolvimento integral de crianças e jovens. (p.140).

Em suma, nos parece que a educação dita integral, de um modo geral, tem sido compreendida de uma maneira muito particular, em que se preconiza, notadamente, a responsabilidade de todos pela educação, e que esta não deve ocorrer somente dentro da escola e, tampouco, pode ser considerada uma atribuição apenas do poder público. Daí a necessidade da participação intensa da família, de parcerias, e de que

os bairros e as populações locais tornem-se, de alguma forma, participativos no cotidiano da escola de horário integral e, conseqüentemente, responsáveis, de certa forma, pela oferta da educação integral. Entretanto, essa não é uma proposição isenta de polêmica, especialmente em tempos de fortalecimento da atuação nos sistemas públicos de educação, a título de convênios e parcerias, de organizações sociais de cunho empresarial. Estaria a chamada educação integral atuando como uma porta de entrada para a privatização da educação pública? E mais, estaria atuando para a progressão de uma visão filantrópica da educação pública em contrapartida ao seu estatuto de direito universal? Além dessas preocupações, é preciso considerar o ainda pouco desenvolvido nível de organização coletiva da população brasileira, seja na área escolar (associações de pais e alunos, por exemplo), nos locais de moradia, ou de trabalho (CAVALIERE, 2014).

1.2 Principais experiências no Brasil a partir dos anos 1980

Como nos educamos ao longo de toda a vida, não podemos separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos nos educando. Como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância. (Gadotti, 2009 , p. 21 e 22).

Sabemos que as propostas contidas no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e as experiências de Anísio Teixeira, especialmente com a criação das Escolas-Parque, nos anos de 1950, configuraram-se como pioneiras no âmbito da educação pública. Quando falamos em educação integral ou escola de tempo integral é quase impossível, num primeiro momento, não se reportar à figura desse autor.

Contudo, durante o período da Ditadura Civil-Militar¹⁹ (1964-1985), as discussões e os processos relativos às novas experiências educacionais foram

¹⁹ Entretanto, nesse período foram criados os Ginásios Vocacionais, que foram estabelecimentos voltados ao ensino, em tempo integral, de alunos de 5ª. a 8ª. Séries do Ensino Fundamental, para jovens de ambos os sexos com idade entre 11 e 13 anos no ingresso. O projeto dos vocacionais foi implantado, na década de 60, em algumas cidades do Estado de São Paulo. Os Ginásios Vocacionais tornaram-se experiências significativas para a educação no Estado de São Paulo e no Brasil, apesar de terem sido de curta duração: apenas oito anos de ferverhante existência – de 1962 a 1969. Foi implantado, neste período, um total de seis unidades escolares no Estado de São Paulo: uma na Capital, "Oswaldo Aranha", e as demais no interior; "Cândido Portinari" em Batatais; "João XXIII" em Americana; "Embaixador Macedo Soares" em Barretos; "Chanceler Raul Fernandes" em Rio Claro e

interrompidos, sendo retomadas somente a partir da década de 1980. Diante disso podemos considerar que

as décadas de 1980 e 1990 foram ricas no surgimento de empreendimentos educacionais ditos inovadores, em alguns estados do Brasil. Essas iniciativas, que acompanharam o movimento de redemocratização da sociedade brasileira, tinham um grande desafio: diminuir os altos índices de evasão e reprovação, e recuperar a educação. Para tanto, concentraram suas ações no atendimento de crianças e adolescentes das parcelas mais carentes da população brasileira. (GERMANI, 2006, p. 50).

Nesse item, apresentaremos, os principais pontos de alguns programas de educação/tempo integral do período citado por Germani. Além das experiências no Rio de Janeiro, trataremos das propostas implantadas em outros estados, como São Paulo, Curitiba, Minas Gerais e Espírito Santo.

1.2.1 Rio de Janeiro – O programa dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)

O programa dos CIEPs foi, sem dúvidas, um marco como programa educacional, não apenas no Estado do Rio de Janeiro, mas também, no Brasil. Assim como as experiências de Anísio Teixeira, os Centros Integrados de Educação Pública tornaram-se referências quando estudamos ou falamos de educação integral e/ou de escolas de tempo integral. Pensados por Darcy Ribeiro, os CIEPs foram construídos a partir da década de 1980, sendo idealizados como instituições para a experiência de escolarização em tempo integral, voltadas para alunos das classes populares.

O primeiro grupo desses Centros Integrados foi construído durante o primeiro mandato do governador Leonel Brizola – com Darcy Ribeiro como vice-governador e à frente da Secretaria de Estado de Ciência e Cultura – no âmbito daquilo que se denominou de Programa Especial de Educação, entre os anos de 1983-1986; já o outro grupo, pertencente a um segundo Programa Especial de Educação, foi edificado num segundo mandato do mesmo governador, entre 1991-1994. Tratava-se de um

“Vila Santa Maria” em São Caetano do Sul. Por estes estabelecimentos passaram, neste período, mais de seis mil estudantes. (NAKAMURA, 2013, p. 2).

projeto centralizador e uniformizador, considerando que todas as unidades deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre as escolas.

O primeiro CIEP inaugurado foi o Tancredo Neves, no bairro do Catete, Zona Sul/Central do Rio de Janeiro, em 08 de maio de 1985, sendo o programa apresentado como prioritário para a questão educacional. Ao fim dos dois mandatos do governo Leonel Brizola, 506 Centros estavam construídos, em todos os municípios do estado. À época, o principal diferencial apresentado para os CIEPs, a olhos vistos, era a estrutura arquitetônica. Projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer, os prédios chamavam a atenção pela dimensão externa e também interna. Possuíam capacidade para alocar até mil alunos, com 20 salas de aula, ginásio esportivo, biblioteca, refeitório, cozinha, gabinete médico-odontológico, e dormitórios-creches para meninos e meninas.

Além do projeto arquitetônico, a proposta desses Centros envolvia diversos outros aspectos que iam desde a questão curricular e pedagógica até a de formação e proteção social do aluno. Assim, os principais diferenciais dos Centros englobavam, além do horário integral,

diversas atividades pouco presentes na maioria das escolas públicas brasileiras: estudo dirigido, vidoeducação, biblioteca, esporte e animação cultural faziam parte do dia-a-dia dos alunos, mesclando-se às aulas regulares das disciplinas convencionais. Uma parte de seus professores também ficava na escola em tempo integral, fosse dobrando a carga de aulas, planejando as atividades pedagógicas, articulando trabalhos coletivos com os demais colegas ou realizando atividades de estudo e pesquisa. (CAVALIERE & COELHO, 2013, p. 214).

Na parte pedagógica dos CIEPs incluía-se, ainda, a não reprovação²⁰, que foi colocada em prática ao final do segundo Programa Especial. Diante disso, o aluno precisava desenvolver-se em sua capacidade de leitura, escrita e cálculo, a fim de que pudesse atuar de maneira eficaz na sociedade letrada. Pretendia-se também respeitar o universo cultural do educando, o qual deveria ser considerado de maneira a construir-se uma espécie de ponte entre os saberes dos alunos e o conhecimento

²⁰ Trata-se do programa *bloco único*, implantado na rede estadual em 1994. A ausência da reprovação passou a ser uma realidade para todas as escolas estaduais de ensino fundamental. Entretanto, tendo sido forte a oposição à medida por parte da categoria docente e da própria população, as escolas convencionais, em grande parte, desenvolveram procedimentos internos, informais, para “contornar” o bloco único. A população associou a ausência de reprovação aos CIEPs, e reforçou a representação de escolas “fracas” ou desorganizadas. Era comum ouvir-se à época críticas dirigidas especificamente aos CIEPs pelo fato de não reprovarem quando, oficialmente, a concepção de bloco único atingia toda a rede. (CAVALIERE & COELHO, 2003, p. 152-153).

formal e normativo, exigido pela sociedade. O atendimento médico e odontológico também era prioridade, especialmente com ações voltadas aos “bons” hábitos de higiene pessoal e alimentar.

Era preconizada, também, no programa dos Centros Integrados, a conexão da cultura escolar com a cultura comunitária. Dentro dessa ótica, surgiram as figuras dos *Animadores Culturais*, classificados por Ribeiro (1986) como *peessoas comprometidas permanentemente com o fazer cultural: inquietas e instigadoras, elas são egressas de grupos de teatro, música, de poesia, de movimentos criados espontaneamente ou de associações comunitárias. (p. 134)*. Com isso, as atividades de animação cultural visavam incentivar, através das manifestações locais, o uso da escola como espaço democrático, em que o processo educacional e a vida comunitária pudessem estar em permanente interação. Outro ponto importante na proposta de integração com a comunidade consistia no fato de, durante o período da noite, os Centros serem destinados a turmas de alfabetização para jovens e adultos e, nos fins de semana, feriados e período de férias, funcionavam como centros de lazer, cultura e esporte, abertos à comunidade.

Diante disso, observamos que os Centros Integrados de Educação Pública possuíam, ao menos em proposta e teoria, vários dos principais nortes para a efetivação de um sistema público – com qualidade – de escola em tempo integral/educação integral, voltado para as classes populares. Todavia, a realidade vivenciada pela comunidade, não apenas escolar, mas por toda a sociedade, ao longo da implementação de tais propostas, foi diferente. Foram muitas as críticas e resistências com relação ao projeto dos CIEPs, não apenas por parte da opinião pública, mas também de professores, diretores e outros agentes, principalmente daqueles pertencentes às unidades escolares convencionais, isto é, que não faziam parte dos Programas Especiais de Educação.

Uma das principais questões envolvendo as construções dos Centros Integrados foi a acusação de que o governador estaria construindo uma rede paralela de ensino no Estado do Rio de Janeiro, em que as outras unidades eram espoliadas por não terem acesso a materiais didáticos e de apoio, os quais eram destinados aos CIEPs. Tal fato feria a prática democrática e a garantia da igualdade de condições educacionais. Também censurou-se bastante o alto custo relativo à construção dos prédios, uma vez que, por sua dimensão e estrutura, fazia-se necessária a existência

de grandes áreas planas e preparo especial dos terrenos. Criticava-se o fato de que os Centros ocupavam amplos espaços em áreas onde nem mesmo a população possuía moradia digna. De acordo com Cunha (2009), no âmbito dos próprios Centros, a proposta inovadora dos Animadores Culturais também não obteve sucesso, ocupando lugar secundário, tendo em vista não apenas a falta de integração com as atividades propriamente didáticas, mas às resistências por parte dos professores e à discriminação sofrida pelos animadores, estereotipados de forma negativa. Com isso, em muitos CIEPs, essas oficinas ficaram delegadas à simples ocupação do tempo do aluno, de modo a completar a jornada.

O programa dos Centros Integrados de Educação Pública foi desvirtuado por diferentes razões político-partidárias e administrativas, sendo, ao longo dos anos, boa parte deles municipalizada, deixando de funcionar em horário integral. Segundo Monteiro (2009), *o engajamento político gerou repercussões negativas quando da mudança de administrações (...) teve consequências perversas em relação à continuidade do projeto em sua integralidade* (p.46). Unem-se a isso questões sociais e simbólicas, que também contribuíram para a visão negativa que se formava em torno dos CIEPs. Estes ganharam a alcunha de *Brizolões*, uma alusão ao Governador Leonel Brizola. Essa *partidarização* dos Centros Integrados contribuiu para a ideia de que estudar em um *Brizolão* era frequentar uma escola para marginalizados da “área educacional”. Ainda no que diz respeito ao *fracasso*, em decorrência de sua proposta, os CIEPs foram classificados como um projeto assistencialista e denominados de escolas para “pobres” e alunos “problemáticos”. Sendo assim,

criticou-se a ideia tão difundida de que a escola de tempo integral iria salvar as crianças das influências perniciosas das ruas e de suas próprias famílias; em decorrência, iria afastá-las da criminalidade. Os governantes diziam, quando confrontados com a elevação dos índices de criminalidade, que não construíam prisões porque mais importante era a abertura de escolas. A educação, se não conseguia recuperar os marginais, pelo menos iria evitar que eles surgissem. (CUNHA, 2009, p. 149).

Entretanto, a despeito de todas as críticas e reveses vivenciados e direcionados ao programa dos CIEPs, deve-se ressaltar a importância desse projeto e a grande relevância dessa experiência, que deixou reflexões para os estudos relativos à educação integral/tempo integral e, também, para a idealização de outros projetos e experimentos, tanto em âmbito nacional, quanto local, em outros estados e municípios.

Durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), como presidente da República, um projeto semelhante, em plano nacional, com apoio de Darcy Ribeiro, foi desenvolvido. Num primeiro momento, foi denominado de Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs)²¹, mas com a renúncia de Collor, seu vice, Itamar Franco, assumiu e deu continuidade ao programa, modificando a denominação para Centros de Atenção Integral à Criança (Caics). Tanto um projeto quanto o outro foram alvos de críticas, dentre elas, o fato de ser considerado um projeto de promoção política e não pedagógico. Algumas centenas de unidades foram construídas em diversos estados e funcionam ainda hoje, associadas às suas respectivas redes de ensino (Diário Oficial da União de 20 de agosto de 1997, p. 95.)²²

Por fim, acredita-se que um dos principais legados dos CIEPs reside na inserção definitiva de um novo modelo de educação dita integral em tempo integral, a ser pensado e discutido. Entretanto, de acordo com Brandão (2009),

a supervalorização do seu caráter preventivo à marginalidade e a ênfase da instituição escolar como alavanca para a superação de todos os problemas da sociedade levaram a escola, mais uma vez, a perder seu foco específico (p. 97).

1.2.2 São Paulo – O Programa de Formação Integral da Criança (Profic)

²¹ Os CIACs foram instituídos em 1991 pelo governo Collor como parte do “Projeto Minha Gente”, inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), do Rio de Janeiro, implantados na gestão de Leonel Brizola. O objetivo era prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=82>>. Acesso em maio de 2015. Sobre o programa ver FERREIRA (2007).

²² Dos 444 CAICs autorizados, 87 (19,6%) ainda estavam em construção até agosto de 1996, 16 (3,61% do total e 4,6% dos CAICs construídos até maio de 1996) que foram concluídos entre maio de 1995 e maio de 1996 não estavam funcionando. Dos 16 CAICs concluídos que não estavam em funcionamento, 12 encontram-se na Região Nordeste (75%), 2 na Região Sudeste (12,5%) e outros 2 na Região Sul (12,5%); nenhum na Região Centro-Oeste. Proporcionalmente ao total de CAICs construídos na Região Nordeste (89), 13,5% não 25, estavam em funcionamento, por ocasião da Auditoria, enquanto que nas Regiões Sudeste e Sul (131 e 100 CAICs concluídos, respectivamente), apenas 2,0% e 1,5% não se encontravam em funcionamento. Na Região Nordeste, entre os estados com maior índice de CAICs construídos mas ainda sem funcionar, destacam-se o Piauí - dos 10 CAICs construídos, 4 não funcionam (40%) - Paraíba - de 5, 2 não funcionam (40%) - e Alagoas - de 8, 3 não funcionam (37,5%). Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1395180/pg-95-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-20-08-1997>>. Acesso em julho de 2015.

Franco Montoro assumia o governo estadual em 1982 e, assim como em outros estados brasileiros, São Paulo sofria com problemas educacionais, em especial os da evasão e da repetência, falta de condições e má remuneração do trabalho docente, precariedade do ensino profissionalizante, mau uso das instalações escolares, bem como a desarmonia entre a escola e a comunidade. Todos esses problemas educacionais – herança do governo ditatorial – aliando-se, também, às péssimas condições de vida em que vivia a população mais pobre, contrapunha-se ao vigor econômico em que vivia o estado.

Diante disso, a principal ação promovida foi a descentralização da Secretaria Estadual de Educação, com a transferência de responsabilidades às divisões regionais de ensino, regionalização do ensino pré-escolar e de primeiro grau, além de maior fiscalização e controle, por parte dos diferentes setores da população, dos órgãos públicos, tanto no âmbito municipal, quanto no regional, representado por bairros e comunidades. A proposta de uma educação que ampliasse o tempo e as oportunidades educacionais das crianças logo foi pensada e, com isso, surgiu o Profic (Programa de Formação Integral da Criança). Nas palavras de Gadotti (2009),

o Profic foi lançado durante o governo Montoro (1983-1993), pelo secretário de Educação Jose Aristodemo Pinotti, com o objetivo de retirar a criança da rua, aumentando o tempo de permanência na escola, oferecendo-lhe atividades culturais, recreativas, esportivas, médico-odontológicas e pré-profissionalizantes. (p. 28).

O programa foi implementado em 1986²³, a partir de dois Decretos²⁴ e pretendia atender crianças e jovens de classes populares, com o objetivo de alargar o tempo de permanência deles nas escolas. Além disso, o programa visava o desenvolvimento dos alunos não apenas no que se refere ao conhecimento escolar, mas em diferentes áreas do saber, como artes, esportes e cultura em geral. Também preconizava o atendimento médico especializado, programa de alimentação, ensino profissionalizante, além de maior aproximação entre a escola e a comunidade, a fim de que o processo educacional ocorresse para além dos muros do colégio. Por esse motivo, o Profic foi idealizado como um projeto de Governo, envolvendo mais de uma

²³ A implementação do programa pode ser dividida em três fases: implantação, propriamente dita, em 1986; expansão, entre 1987 e 1989; e, finalmente, declínio e extinção, de 1990 a dezembro de 1993, quando o Programa foi definitivamente encerrado, por razões de ordem política e técnica. (FERREIRA, 2007, p. 46). Alia-se a isso o fato de, durante o período de vigência do Profic, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo foi presidida por sete secretários diferentes, o que provocou mudanças no projeto nesse período.

²⁴ Decreto nº 25.469, de 07 de julho de 1986; complementando pelo Decreto nº 25.753, de 28 de agosto de 1986.

Secretaria de Estado (Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esportes e Turismo), o que o diferenciou – como concepção e não como realização – de projetos precedentes ou contemporâneos (GIOVANNI e SOUZA, 1999, p. 72). Nesses termos tratava-se, sem dúvidas, de um programa de atenção e proteção integral da criança e do adolescente.

Entretanto, o programa de São Paulo possui importantes diferenças em comparação, por exemplo, à proposta dos CIEPs. Em primeiro lugar, destaca-se o caráter descentralizador do programa, em que a adesão era voluntária. Isto é, as escolas, inclusive as municipais, deveriam manifestar interesse em ingressar no programa; em segundo lugar, o Profic buscou deliberadamente parceiros no chamado terceiro setor e, por esse motivo, as escolas particulares também poderiam aderir ao projeto; por último, o Profic não se configurou como um programa de construção de prédios e novas instalações escolares, sendo usadas para a ampliação da jornada as já existentes. Segundo Paro et al, (1988)

o Profic funcionaria como uma espécie de programa de transferência de renda, cuja atuação consiste no fornecimento de recursos e financiamento das experiências existentes, não interferindo diretamente na gestão e na forma de se realizarem as atividades financiadas (p.137-138).

De acordo com Cunha (2009, p. 205), baseado nos documentos do programa, o Profic atingiria seus objetivos a partir de dois projetos principais:

1. Projeto de Formação Integral do Escolar (7 a 14 anos), voltado basicamente para a rede estadual de ensino de primeiro grau, objetivando, basicamente a permanência da criança em tempo integral na escola (período da manhã mais o da tarde); pretendia o envolvimento das crianças com atividades artísticas, culturais, esportivas, recreativas, pré-profissionalizantes e de reforço e enriquecimento curricular.
2. Projeto de Formação Integral do Pré-escolar (2 a 6 anos), que visava estabelecer pré-escolas em regime de tempo integral, especialmente através de convênios com prefeituras e entidades privadas.

Todavia, apesar das ações descentralizadas do Profic, os números mostravam pequeno crescimento e certo insucesso da empreitada. Ao final de 1988, por exemplo,

503.238²⁵ crianças eram atendidas pelo Profic, o que equivalia a 9,11% dos alunos matriculados nas escolas do Estado de São Paulo, públicas ou privadas (GIOVANNI e SOUZA, 1999, p. 72). Diante disso, constatou-se diversas fragilidades do programa e que pouca coisa foi feita em termos educacionais e de instrução escolar. Por se tratar de um programa descentralizado, cada escola conduzia os projetos e propostas de maneiras muito particulares e específicas, o que impedia a homogeneização das atividades.

De acordo com Cunha (2009), a rejeição ao Profic surgiu de dentro da própria Secretaria Estadual de Educação, tendo em vista, principalmente, que o Programa não era capaz de beneficiar as crianças que pretendia, já que 40% das escolas estaduais de primeiro grau funcionavam em regime de quatro turnos diários, com superlotação e sem espaços disponíveis para a aplicação do tempo integral. Diante disso, o Profic, além de ter sido entendido como um programa de cunho assistencialista, uma vez que preconizava a proteção da infância, que deveria estar livre da pobreza e da violência, sofreu inúmeras críticas. Destaca-se, em especial, a publicação de um Boletim pela Associação Nacional de Educação (ANDE), no qual é ressaltado que, ao invés de proteção da infância, o Profic funcionaria como uma forma de excluir a criança da vida social, o que garantiria o bem-estar da classe dominante, estando livre (pelo menos a olhos vistos) da violência, da pobreza e dos menores abandonados.

Entretanto, a despeito das diversas críticas negativas elencadas ao programa – assim como no caso dos CIEPs, é possível destacar pontos positivos. De acordo com Giovanni & Souza (1999),

as poucas pesquisas e avaliações disponíveis sobre a melhoria das condições de ensino e aprendizagem trazidas pelo Profic também mostravam resultados positivos. A falta de dados sobre os custos não permite uma avaliação segura sobre a eficácia comparada do Profic. Pode-se afirmar, no entanto, que o estabelecimento de parcerias com o terceiro setor e com as prefeituras revelou muita criatividade no aproveitamento de recursos humanos e materiais preexistentes, bem como na sua utilização de modo renovado. Esse fato revelou uma forma nova de inserção institucional para programas do gênero. O caráter voluntário das adesões e a forma desburocratizada de estabelecimento das parcerias e gestão dos convênios também foram avaliados – seja na literatura, seja pelos agentes envolvidos – como altamente positivos. Entretanto, essa avaliação deve ser relativizada,

²⁵ Nesse ano estavam matriculadas 6.282.262 crianças no ensino básico público e privado, assim distribuídas: 759.029 em educação pré-escolar e 5.523.233 em ensino fundamental. O Profic atingia 31,9% dos pré-escolares e 4,7% dos alunos do ensino fundamental. É importante registrar que 79,1% das matrículas no ensino fundamental, em São Paulo, eram na rede de ensino estadual. (GIOVANNI E SOUZA, 1999, p. 106).

uma vez que a adesão voluntária já parte de um pressuposto favorável ao projeto. (...) a busca de estruturas alternativas para a implantação do programa – tais como prefeituras e entidades assistenciais – revelou-se de grande validade na implementação, pois possibilitou a utilização direcionada de demandas preexistentes, bem como de mecanismos políticos tradicionais. No caso específico do Profic, a estratégia inicial de obtenção de consenso elevou a propensão de conflito já existente no interior da Secretaria, criando rejeições que, embora tenham sido contornadas na medida em que o programa se adaptou à cultura institucional da Secretaria, permaneceram difusas, porém atuantes, durante seu tempo de duração. (p. 105).

Pode-se considerar o Profic como precursor de futuros programas de ampliação da jornada que se baseiam no estabelecimento de parcerias e convênios para além da estrutura escolar, como os programas *Mais Educação* e *Escolas do Amanhã* (objetos de estudo do próximo capítulo). Assim nos mostra Cavaliere (2009), quando afirma que o Profic

através de convênio, fornecia recursos e financiamento às prefeituras para apoiar experiências já existentes (ou a serem criadas) de atendimento às crianças em período integral, no formato de atividades variadas, dentro ou fora das escolas (...) Praticava a idéia de que a extensão do tempo poderia ser feita em diferentes espaços, sob a coordenação das prefeituras, caracterizando um movimento centrífugo em relação à unidade escolar. (p. 52).

1.2.3 Experiências no Paraná e os Centros de Educação Integral de Curitiba

Os processos de mudanças no sistema educacional do Estado do Paraná começam a ocorrer a partir de 1983, com a posse do Governador José Richa, permanecendo no cargo até 1986, sendo substituído pelo vice João Elisio Ferraz de Campos. Segundo Cunha (2009), no estado como um todo, *a Secretaria de Educação propunha-se a promover a democratização do poder pela participação das “comunidades”* (p. 235).

Na mesma direção, era proposta, também, a descentralização daquela secretaria, de modo que o docente fosse valorizado como profissional importante para a sociedade, com melhorias nos salários, nas condições de trabalho, abertura de concursos públicos etc. No que se refere, especificamente, ao ensino de primeiro grau, optou-se por uma política de expansão, através da transferência de recursos para as prefeituras, tanto para pagamento de pessoal, quanto para a construção de escolas, levando as redes municipais de ensino a um crescimento mais do que proporcional.

Seguindo com o plano de mudanças na área educacional, em meados de 1986, foi elaborado pela Secretaria Estadual de Educação um projeto com vistas a promover as atividades escolares em regime de tempo integral. O programa, denominado “É tempo de criança e toda hora é hora de escola”, apropriou-se da experiência de tempo integral já em andamento na cidade de Cascavel, que atendia cinco bairros e cinco mil crianças. Para que o projeto da Secretaria Estadual fosse viabilizado, era necessário que houvesse quadra desportiva na unidade escolar, o que acarretaria duas horas a mais no tempo escolar para que o aluno pudesse desenvolver atividades de esporte, lazer, recreação e atividades culturais; além de realizar refeições e ter acesso a atendimento de saúde.

As atividades não seriam obrigatórias, mas os estudantes participantes deveriam estar frequentando a escola, recebendo, dessa forma, uma segunda refeição. Os alunos de primeira à quarta série participariam das atividades de lazer e os de quinta à oitava série, além dessas, ingressariam em competições de esportes. De acordo com Cunha (2009),

apesar de dizer que não se tratava de atividades de caráter assistencialista ou paternalista, a notícia que festejava a receptividade da prática de Cascavel no MEC não deixava dúvidas quanto às intenções, convergentes com as dos CIEPs do Rio de Janeiro e do Profic de São Paulo (p. 243).

A ideia, restrita, num primeiro momento, à capital do estado, previa que houvesse implementação do novo regime em dez escolas de primeiro grau. Por esse motivo, novas contratações ocorreriam, especialmente de professores de Educação Física e Artística, monitores e serventes. Os alunos seriam oriundos não apenas das escolas onde o projeto estivesse implementado, mas também de outras unidades, tanto da rede pública quanto da privada, com a condição de que os estudantes pudessem desenvolver atividades em outro período.

Segundo Cunha (2009), o projeto seria ampliado a outras escolas da rede estadual, sem sucesso; e declarações da então secretária estadual de educação, Gilda Poli, apontavam para o fato de que não se tratava de um projeto de ampliação da jornada para tempo integral na rede pública, ainda que essa fosse uma meta a ser atingida. Havia problemas que deveriam ser resolvidos antes de medidas desse tipo serem empreendidas, como a eliminação da distorção idade-série, insuficiência de recursos para a melhoria da remuneração do pessoal do magistério e distribuição de material didático em quantidade suficiente para todos os alunos e docentes. Sem

essas medidas, a escola de tempo integral funcionaria apenas como uma forma de mascarar todos esses problemas.

As experiências de tempo integral na rede Municipal de Ensino de Curitiba também são iniciadas em 1986, a partir do mandato do prefeito Roberto Requião, com a implantação do projeto *Educação Integrada em Período Integral* em todas as escolas da rede. Diante disso, o governo assumiu como compromisso político a implementação do que foi denominado *Escola Integrada em Período Integral* (ETI), tendo a concepção de que era dever do Estado a oferta de educação, sendo esta um instrumento social e político relevante no processo de redemocratização do país. (CURITIBA, 1986, p. 40).

De início, foram previstas pela Secretaria Municipal de Educação, a implantação de dez unidades de educação integrada em período integral. Os principais critérios para transformação das unidades em escolas de tempo integral pautavam-se na situação socioeconômica da comunidade escolar, localizada na periferia da cidade e composta por famílias de baixo nível de renda; além dos altos índices de reprovação e evasão escolar. Segundo Ferreira (2007), o projeto seguia a linha dos CIEPs, porém com a diferença de ter evitado a criação de uma rede de ensino paralela à tradicional. Em Curitiba, as escolas que não foram erguidas para o atendimento dos estudantes no tempo integral, foram adaptadas, com a construção de laboratoriais, refeitórios, banheiros adequados, quadras poliesportivas e espaços destinados às oficinas.

Dentro dessa ótica, as ETIs partiam da concepção de uma educação crítica, destacando a importância do papel do professor na formação dos alunos das classes populares, o qual deveria preparar os estudantes para o exercício da cidadania. Sendo assim, objetivando alcançar a melhoria da qualidade na educação municipal, os alunos, dedicavam-se num período – geralmente o turno da manhã - às atividades acadêmicas, com a transmissão dos conteúdos escolares; e, no período oposto, tinham acesso a diversas atividades extras nas áreas de lazer, recreação, oficinas culturais (compreendendo as áreas de matemática, literatura, ciências), atividades do cotidiano, tarefas orientadas e artes.

A partir de janeiro de 1989-1992, com nova composição do governo municipal, tendo Jaime Lerner à frente, uma comissão foi formada para analisar a situação das escolas de tempo integral. Visitas foram feitas às unidades escolares de tempo

integral e, ao final das observações feitas pela comissão, constatou-se que, de uma maneira geral, as verbas destinadas as ETIs não eram suficientes, o que impedia o início do verdadeiro “salto” de qualidade na educação pública. Um novo plano educacional foi traçado e, como a recente gestão intentava a ampliação dessas experiências, as escolas de tempo integral passaram a ser denominadas Centros de Educação Integral (CEIs). Esses Centros foram construídos por toda a periferia da cidade de Curitiba. Para isso, viabilizou-se a ampliação do espaço físico, por meio da construção de um novo prédio (denominado Complexo II) junto ao já existente, com o intuito de possibilitar a permanência da criança num período de oito horas diárias na escola.

O Complexo II compreendia uma estrutura de três andares, em que eram desenvolvidas atividades pedagógicas relacionadas à Cultura Corporal, no primeiro piso; à Cultura Artística, no segundo piso; e, no terceiro, às relativas à Cultura de Mídias, à Cultura Ecológica e à Biblioteca. Somavam-se, no total, 36 CEIs e, para que houvesse uma unidade curricular e pedagógica entre os Centros, o Serviço de Atendimento ao Ensino em Tempo Integral do município de Curitiba (SAETI) organizou círculos de estudos e debates com todos os CEIs.

Tal iniciativa culminou no estabelecimento de uma proposta pedagógica, publicada em 1996, a qual subsidiaria a prática escolar até 2004. Entretanto, com a promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, considerando os artigos 14 e 15, que tratam da autonomia administrativa e pedagógica, todas as unidades escolares revisaram seus projetos pedagógicos, sendo apresentadas diferentes formas de organização do tempo e do ensino, variando a carga horária entre 6, 7 e 8 horas por dia (CURITIBA, 2006).

Em 2012, segundo Schellin, Silva e Freitas,

a Rede Municipal de Ensino de Curitiba conta com 36 Centros de Educação Integral (CEIs), 8 escolas municipais que ofertam educação em tempo integral, 42 Unidades de Educação Integral (UEIs) vinculadas a escolas municipais e 5 UEIs não vinculadas, que atendem 19.805 estudantes. Na RME a educação em tempo integral compreende a extensão da carga horária, onde o estudante passa 9 horas nos CEIs e escolas que ofertam educação em tempo integral e em torno de 8 a 9 horas no caso das escolas com Unidades de Educação Integral. Nesses espaços, além das disciplinas da Base Nacional Comum, são realizadas práticas educativas diversificadas que envolvem arte, esporte, lazer, cultura, conteúdos pedagógicos e científicos. No tempo que permanece nos espaços escolares o estudante recebe três refeições diárias, fornecidas por empresas terceirizadas e supervisionadas por nutricionistas da Prefeitura Municipal de Curitiba (p. 7-8).

1.2.4 – Experiências nos anos 2000

Vimos nos itens anteriores algumas das principais experiências de ampliação da jornada escolar/horário integral, implementadas no período de redemocratização do país, a partir da década de 1980. Observa-se que tais programas foram pensados e implantados através, principalmente, de ações dos governos estaduais, servindo de modelos, muitas vezes, para outras experiências de horário integral ao longo de todo o território nacional.

Entretanto, nos anos 2000 as principais políticas de ampliação da jornada escolar deram-se no âmbito dos municípios, fato que se pode confirmar através de um estudo²⁶ realizado por diferentes universidades federais²⁷, a partir de solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação - SECAD/MEC, por meio de sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania - DEIDHUC. Publicado em duas etapas – uma com resultados da pesquisa quantitativa e outra da qualitativa – no estudo, destacam-se alguns municípios nas cinco regiões do país, entre capitais e interiores.

Diante disso, apresentaremos algumas experiências de jornada ampliada e/ou horário integral, a partir dos anos 2000, em diferentes regiões do Brasil. Contudo, limitaremos nossa apresentação até 2007, ano em que o Programa *Mais Educação* entra em vigor, o qual interfere diretamente no aumento de municípios e instituições com experiências de ampliação da jornada escolar.

Apucarana (Paraná)

²⁶ Pesquisa intitulada EDUCAÇÃO INTEGRAL/EDUCAÇÃO INTEGRADA E(M) TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo Qualitativo/Quantitativo. A construção do estudo teve início em 2007, sendo os relatórios finais publicados em 2010.

²⁷ UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro); a UFPR (Universidade Federal do Paraná), UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e UnB (Universidade de Brasília).

No município de Apucarana, o regime de tempo integral instituiu-se através de uma lei a partir de 2001, tornando-se a principal bandeira da educação pública. A cidade ganhou o bordão de *Apucarana, Cidade Educação* e, por mais de dez anos, o horário integral vigorou no município, até ser revogado em 2013. De acordo com a referida lei, apresentada abaixo, o regime de tempo integral não é facultativo e aplica-se a todas as escolas.

LEI Nº 090/01 SÚMULA: Dispõe sobre a jornada escolar no ensino fundamental do Município de Apucarana, como específica. A CÂMARA MUNICIPAL DE APUCARANA, ESTADO DO PARANÁ, APROVOU E EU, PREFEITO MUNICIPAL SANCIONO A SEGUINTE LEI Art. 1º – É instituído na rede municipal de ensino de Apucarana, o regime de Tempo Integral para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Art. 2º – O regime de Tempo Integral obedecerá ao horário das 7h 30min às 17h, permanecendo o aluno na escola, no horário do almoço, que será oferecido no próprio estabelecimento e fará parte integrante das atividades pedagógicas. Art. 3º – O regime ora estabelecido não é facultativo, devendo o aluno participar das atividades acadêmicas programadas para toda a jornada escolar, estando sujeito às sanções previstas.

De acordo com a lei, a Educação Integral passaria a ser considerada o foco de todas as políticas públicas da cidade, criando diálogo com as pastas da saúde, segurança, assistência social, entre outras. Um dos primeiros passos na realização do projeto foi sensibilizar a equipe que fazia parte da gestão do município, mostrando que a educação deveria ser a prioridade do planejamento de recursos aplicados.

As implementações do regime de tempo integral contaram com diferentes ações e apoios. Além de atividades extracurriculares, contou com parcerias para que o programa fosse viabilizado. O período da manhã estaria reservado para as atividades acadêmicas e o período da tarde para as oficinas extracurriculares, como aulas de balé, caratê, capoeira, artesanato, xadrez, higiene pessoal, formação humana, línguas estrangeiras (inglês e espanhol), educação ambiental etc. Para tanto, a prefeitura firmou um pacto com as principais lideranças locais, organizando as ações do poder público e de parceiros das comunidades, a fim de mapear e localizar onde estavam os espaços ociosos da cidade. Assim, na falta de espaços exclusivos

destinados à educação, as igrejas e clubes locais passaram a disponibilizar seus próprios salões e quadras, formando-se assim o que se pretendia: a cidade educadora.

Todavia, segundo Ferreira (2007), o programa não logrou tanto sucesso, pelo menos até 2006. A autora destaca que em 2001 não foi possível estabelecer a extensão da jornada diária a toda rede municipal de ensino, devido à impossibilidade de conclusão das adaptações e dos reparos que as unidades escolares necessitavam, a fim de que o horário integral fosse oferecido. No ano seguinte, em 2002, novas tentativas foram feitas para a oferta do tempo ampliado, mas novamente, não foi possível solucionar as questões estruturais para que todas as escolas pudessem funcionar em regime de tempo integral. Diante disso, ainda de acordo com Ferreira (2007)

(...) para garantir o atendimento em tempo integral, muitas escolas deslocavam seus alunos de ônibus ou a pé, para espaços onde poderiam realizar atividades extracurriculares. Esses espaços eram normalmente clubes, praças públicas, quadras cobertas de outras escolas ou do próprio município, distante da escola de origem. Foi um período de muita discussão e polêmica acerca da adesão à proposta, quer por razões de compreensão ou aceitação do projeto ou pela ausência de condições materiais para realizá-lo. (p. 56).

Apesar disso, a autora destaca, ainda, que a rede municipal de Apucarana obteve diversos resultados positivos em avaliações externas, como no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que passou de 4,5 em 2005 para 6,0 no ano de 2008. Além do IDEB, houve avanços também na Prova Brasil, no índice de evasão e aprovação.

Nova Iguaçu (Rio de Janeiro)

No município de Nova Iguaçu, localizado na Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro, foi implementado, em março de 2006, o *Programa Bairro Escola* (PBE). Trata-se de uma política de *educação integral*, em que se pretende ampliar não apenas o tempo, mas os espaços educativos. Assim, entende-se que as pessoas se educam na cidade, a partir das redes sociais e dos territórios onde vivem, considerando que o processo educacional não acontece somente no âmbito escolar, mas na cidade como um todo: clubes, Ongs, igrejas, organizações comunitárias etc. Com isso, o programa

embora tenha como centralidade a educação, articula todas as secretarias da prefeitura e promove benefícios e oportunidades sociais às crianças, adolescentes e aos demais moradores da cidade que extrapolam o aspecto educacional. Para a sua operacionalização, a Prefeitura desenvolve parcerias com atores de diversas naturezas. Trata-se de uma política integrada, intersecretarial e multissetorial, tendo como foco as potencialidades e demandas do território. Uma das vertentes do Bairro- Escola é a cultura, que nessa proposta, se torna um vetor de qualificação da educação e se articula com os demais projetos e atividades do Programa, na tentativa de promover transformações socioculturais na cidade de Nova Iguaçu. (KNOPP, 2008, p. 14).

Diante disso, o *Bairro Escola*, inicialmente, pretendeu criar condições para a incorporação de territórios educativos, baseando-se nas propostas das *cidades educadoras*²⁸, com a ampliação da jornada escolar a um mínimo de sete horas diárias. As atividades em sala de aula intercalavam-se com oficinas extraclasse (ou complementares) realizadas no âmbito de instituições parceiras, abrangendo não apenas as atividades acadêmicas e a figura do professor como ator primordial do processo de ensino e aprendizagem, mas envolvendo diversos agentes locais.

Trata-se, então, de uma experiência inovadora no que se refere à ampliação da jornada escolar e/ou aplicação do tempo integral. Com isso, o *Bairro Escola*, por princípio, enquadra-se, sobremaneira, nas diretrizes daquilo que se classifica como educação integral, a ponto de o programa, em seu primeiro ano de existência, em 2007, ter sido bastante elogiado pelo então Ministro da Educação. Segundo Fogaça e Lavinias (2011)

o Ministro da Educação, Fernando Haddad, destacou o Bairro Escola como uma experiência que valeria à pena ser conhecida por outras prefeituras, cujos equipamentos, à imagem de Nova Iguaçu, poderiam ser colocados à disposição das escolas para ampliação da jornada escolar, com ganhos pedagógicos de impacto no curto prazo. À mesma época, o então Ministro do Desenvolvimento Social e Combate à Fome também defendeu a utilização do programa em outras cidades, considerando -o um projeto da maior importância, primeiro pelas metas de educação em si, mas também como fator fundamental para o desenvolvimento das comunidades urbanas. Para o Ministro, o PBE seria uma política pública, com acompanhamento e avaliação e, por isso, deveria irradiar-se e servir como referência para outras cidades e para o Brasil. (p.5- 6).

²⁸ Cidades Educadoras começou como um movimento, em 1990, com base no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, quando um grupo de cidades representadas por seus governos locais, pactuou o objetivo comum de trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida os habitantes, a partir da sua participação ativa na utilização e evolução da própria cidade e de acordo com a carta aprovada das Cidades Educadoras. Mais tarde em 1994, o movimento foi formalizado com o III Congresso Internacional em Bolonha. Disponível em: < <http://comunidadesdeaprendizagem.org.br/Cartadascidadeseducadoras.pdf>>. Acesso em janeiro de 2015.

Porém, como toda política de grande dimensão, o Bairro Escola apresenta algumas questões a serem pensadas, especialmente no que se refere à execução e manutenção do tempo integral, não apenas no âmbito escolar, mas também nos entornos e locais considerados propensos para a oferta do tempo ampliado. Moheleck, (2014), aponta alguns dos problemas de implantação do programa, quando afirma que

a materialização dessa concepção de educação integral e de objetivos tão amplos e ousados foi limitada pelas próprias configurações do município. Na prática, a opção pelo conceito de cidade educadora parece se ancorar em um diagnóstico da inviabilidade financeira de se implantar a educação integral com foco exclusivo nas escolas. No momento da criação do programa, as escolas não possuíam uma estrutura física e de pessoal mínima para absorver as demandas de uma educação integral, nos moldes dos CIEPs, no Estado do Rio de Janeiro ou dos CEUs, em São Paulo. (p. 5).

Ou ainda segundo a autora (2014),

a materialização do conceito de cidade educadora, em um município como NI, é permeada por contradições, como reconhecem seus próprios idealizadores, seja pela limitação dos equipamentos culturais disponíveis na cidade, seja pela dificuldade de articulação entre as diversas atividades em andamento nessa proposta de educação integral. Se o que diferencia uma cidade educativa de uma cidade educadora é a apropriação/assunção consciente de uma intencionalidade educadora, a informalidade das ações e a ausência de um acompanhamento sistemático de seus resultados torna tênue a linha divisória entre ambas no PBE. (p. 6-7).

Em 2014, o programa Bairro Escola de Nova Iguaçu não era mais uma prioridade no município e encontrava-se em grande parte desativado.

Belo Horizonte (Minas Gerais)

Na capital mineira, a implementação do horário integral ocorreu a partir de 2006, com o programa *Escola Integrada*²⁹, inicialmente denominado *Escola Integral*. O projeto, de início, foi implementado em seis escolas de diferentes regiões da cidade, a fim de que a ampliação do tempo e permanência do aluno na escola (ou sob sua responsabilidade) fosse viabilizada, a partir do uso de espaços alternativos da cidade. *Esse desenho foi pensado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação de Belo*

²⁹ Esse programa sofreu influências de outro programa, o *Escola Plural*, criado em 1995, que trouxe uma série de desafios para a rede municipal, entre eles garantir a universalização do ensino. Nos mais de 10 anos de experiência, a Escola Plural apontou novas demandas, como a necessidade de ampliação da jornada escolar. (LEITE, 2012, p. 64.).

Horizonte, a partir das visitas técnicas a outras experiências educacionais brasileiras nas cidades de Apucarana (PR) e Nova Iguaçu (RJ) (COELHO, 2010, p.1).

Diante disso, o programa da capital mineira seguia, de uma maneira geral, as diretrizes aplicadas às políticas de ampliação da jornada escolar ou de tempo integral dominantes nos anos 2000, através da oferta de diferentes atividades extraclasse, como oficinas de artes, cultura e reforço escolar. Para tanto, fazia-se necessário o envolvimento da comunidade e seu entorno, a fim de que o tempo ampliado fosse implantado. As práticas educativas deveriam extrapolar os muros da escola, e pretendia-se que Belo Horizonte se transformasse numa enorme sala de aula.

Diante disso, para que a escola se tornasse *integrada*, diversos setores da sociedade, públicos ou privados, deveriam aliar-se ao programa: igrejas, estabelecimentos comerciais, empresas, fábricas, centros de lazer, culturais e de saúde; universidades, institutos de pesquisa e fundações. Com relação a este último, destaca-se a *Fundação Itaú Social*, parceira da prefeitura de Belo Horizonte na implementação do *Escola Integrada*. O objetivo do programa seria a oferta de uma educação de qualidade social aos estudantes da capital de Minas Gerais e, com isso, optou-se por mobilizar a sociedade como um todo na adesão aos projetos, seja como estudante³⁰, voluntário parceiro da escola, seja da comunidade ou estagiários universitários. A partir disso, um novo perfil profissional surgiu, o dos *agentes culturais*, os quais não necessariamente deveriam ter formação superior, mas tinham de ter algum talento artístico ou lúdico. Com isso, ofereceriam atividades no campo das artes, informática, língua estrangeira, auxílio no dever de casa, prática de esportes, brincadeiras, entre outras, garantindo um tempo de nove horas diárias aos alunos participantes.

Entretanto, no programa de Belo Horizonte

há conflitos diversos que precisam ser superados, tais como espaços exíguos para a realização das oficinas, a baixa remuneração dos agentes culturais e estagiários com precárias condições de trabalho e formas de contrato, a sobrecarga de trabalho do professor comunitário e sua pouca interação com os demais docentes da escola, causando assim muita insatisfação na comunidade escolar. (COELHO, 2010, p. 4).

³⁰ A participação dos alunos (e das escolas) no programa é voluntária, a partir de termo de adesão enviado aos pais. Disponível em: <http://www.fundacaoitausocial.org.br/_arquivosstaticos/FIS/pdf/apresentacao_escola_integrada.pdf>. Acesso em julho de 2015.

Porém, apesar disso, o *Escola Integrada* é considerado por Leite (2012) uma experiência positiva, pois acaba

com a separação entre escola e vida, construindo uma ponte entre a experiência social e a aprendizagem escolar, ponte esta assentada sempre sobre um espaço, que, ao ser apropriado pelos sujeitos – estudantes, profissionais da educação, pais, moradores da cidade –, passa a se constituir em território educativo. (p. 71-72).

Em 2014, o programa Escola Integrada permanecia ativo, tendo ocorrido no mês de novembro o “VII Fórum de Educação Integral da Prefeitura de Belo Horizonte³¹” com participação de convidados, diretores e professores das escolas e Secretaria de Educação.

Pernambuco

No Estado de Pernambuco, a política pública de educação integral em jornada ampliada tem se concentrado no Nível Médio de Ensino desde 2001, sendo iniciada a partir da reforma do Ginásio Pernambuco (GP), instituição tradicional de ensino e responsável pela formação da elite intelectual do estado, dentre os quais, Ariano Suassuna e Clarice Lispector. Segundo Silva (2014)

a reforma aconteceu durante o governo Jarbas Vasconcelos, no período de 2001 a 2003, motivada pelo interesse de empresários na escola, a qual se encontrava em más condições físicas devido à ampliação da demanda para a educação básica ocorrida naquele contexto – (...), a partir das análises do PNAD³² da década de 90. Após esse processo de reforma infra e superestrutural (...), através do Decreto Nº 25.596 de 01/07/2003, o GP foi transformado em um centro de excelência, denominado Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano – CEEGP. (p.5).

Diante da reforma do Ginásio Pernambuco, considerou-se o seu sucesso e, com isso, a ampliação da proposta, a qual ocorreu em 2004, com a criação do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimentais (PROCENTRO), através do Decreto Nº 23.307, de 15 de janeiro de 2004. A partir disso, mais treze centros foram construídos em diferentes regiões do estado, totalizando, em 2007,

³¹ Disponível em: <<http://forumeducacaointegral.driigon.com.br/>>. Acesso em maio de 2015.

³² (Nota nossa) Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, que mostra que a frequência de jovens na faixa etária entre 15 e 17 anos no Ensino Médio era de 9% em 1991, já em 2009 atingiu a marca muito superior de 60%, ou seja, num espaço de tempo de 18 anos, o número de jovens cursando o referido nível de ensino aumentou em quase 07 (sete) vezes (SILVA & SILVA, 2014, p. 2).

vinte centros, com vistas à modernização da gestão e do modelo pedagógico, direcionados à juventude de Pernambuco. Assim como em Minas Gerais, o PROCENTRO foi gerido pela Fundação Itaú Social. Diante disso,

a criação do CEEGP constituiu-se na primeira parceria público-privada na área educacional do estado de Pernambuco um convênio assinado entre o governo do estado e o Instituto de Co-responsabilidade da Educação (ICE), que permitia que o referido instituto coordenasse a seleção de gestores, os componentes das equipes gestoras e professores e, ainda, identificassem onde seriam instalados os novos centros. Essa experiência permitiu a criação de 20 centros experimentais de ensino, após convênio de parceria entre o governo do estado e outras instituições, sob a coordenação do ICE. Era este o instituto que realizava, até o ano de 2007, a escolha dos municípios nos quais esses centros seriam implantados e coordenava a seleção dos gestores e futuros professores dos centros. (DUTRA, 2013).

Considera-se que o PROCENTRO baseou-se nos modelos de *escolas charter*³³ americanas, sendo um exemplo de implementação desse modelo no Brasil, com a gestão compartilhada entre o público e o privado. Dessa maneira, o primeiro é gerido pelo segundo, inclusive com repasse de recursos públicos. Com enfoque no regime integral para alunos e professores, a partir de método e conteúdo diferenciados, as escolas dispõem de laboratórios para aulas práticas e pretendem valorizar a autonomia dos jovens.

Entretanto, em 2008, o Decreto que instituiu o PROCENTRO foi revogado e substituído pela Lei Complementar Nº 125, de 10 de julho de 2008. Este documento criava o Programa de Educação Integral (PEI), com a intenção de implantar uma escola de referência, tratando-se de uma política específica para o Ensino Médio, com o propósito de ofertar uma educação de qualidade para todos e qualificação profissional dos estudantes

com capacidade para atender 50% da demanda para o ensino médio até o final da década de 2010. Definiu-se um cronograma de implantação dessas escolas, de acordo com o seguinte escalonamento: em 2007: 07 escolas; 2008: 31 escolas; 2009: 52 escolas; 2010: 57 escolas, totalizando 147 escolas. (DUTRA, 2013, p.1).

³³ As *charter schools* surgiram no início da década de 90, nos Estados Unidos, onde a cultura comunitária e associacionista favoreceu o modelo. A partir de um início ligado aos movimentos negros, a proposta se expandiu. Em 2006, havia 4 mil escolas desse tipo nos Estados Unidos, atendendo a 1 milhão de alunos. Geralmente, são geridas por entidades privadas e financiadas pelo sistema público, cujo funcionamento é autorizado a partir da apresentação de um projeto educativo (pedagógico e financeiro-administrativo). Os pais podem matricular livre e gratuitamente seus filhos nesse sistema, independentemente do lugar de moradia - o que causa o excesso de demanda e sistemas de escolha baseados em sorteio. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/167/artigo234913-1.asp>>. Acesso em maio de 2015.

O que é possível observar, todavia, é que a proposta da ampliação da jornada para o Ensino Médio – neste caso de Pernambuco - difere daquelas já vistas, voltadas para o Ensino Fundamental, uma vez que não coloca a necessidade de envolvimento dos entornos e da comunidade extraescolar no que tange ao processo pedagógico. O tempo integral se dá no âmbito escolar e com foco na formação profissional dos estudantes, mas ainda assim, apresenta o igual discurso fundamental: a melhoria da qualidade.

Contudo, a política pública de tempo integral para o Ensino Médio em Pernambuco apresenta duas vertentes, ocasionando diferenciação a partir da oferta de duas modalidades de ensino de mesmo nível. Como afirma Dutra, (2013):

a integração entre o ensino propedêutico (formação geral) e a formação profissional tornou-se uma das características do Programa de Educação Integral, no qual se encontram as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e as Escolas Técnicas Estaduais (ETEs). Ambas trabalham especificamente com Ensino Médio e funcionam com uma matrícula única e um currículo distribuído em três anos, com professores e estudantes em horário integral. É importante destacar que as EREMs são voltadas para o ensino propedêutico e as ETEs apresentam um currículo específico para a Educação Profissional, com habilitação técnica de nível médio em diversos cursos dos eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional, que contém a relação de cursos técnicos ofertados no país, reconhecidos pelo MEC. (p. 28-29).

Por fim, é importante ressaltar que a política de ampliação da jornada escolar/tempo integral em Pernambuco envolve, também, parceiros da iniciativa privada, o que, no caso do Ensino Médio, leva à preocupação de que exista um atrelamento entre educação e preparação de mão-de-obra para as empresas locais, como afirma Moraes (2014):

ao observarmos essas parcerias percebemos que elas apontam para a ideia de que o PEI está sendo utilizado para formação de mão de obra que atenda aos interesses de empresas da região. A escola para formação da mão de obra é uma questão definida na lei e não representa nenhuma novidade; esta se expressa na forma como vem se dando em parceria com a iniciativa privada, sendo forte o protagonismo desta última, o que gera dúvidas quanto ao modelo de escola que ela induz. (p. 12).

Nos itens acima apresentados, tentamos evidenciar e articular algumas experiências de educação integral/tempo integral e ampliação da jornada em diferentes regiões do país a partir dos anos 2000. Entretanto, há inúmeras outras experiências que também foram iniciadas no mesmo período. Um dos pontos importantes a ser considerado é que o discurso de melhoria da qualidade na educação está presente em todas essas experiências. A ampliação do tempo parece ser cada

vez mais vista como solução para muitos dos problemas da educação pública no país, seja direcionada ao Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio.

Para finalizar esta seção lembramos que, a partir da implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, em 2007, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, surge o Programa *Mais Educação*, responsável por estimular ações no âmbito da ampliação da jornada escolar em tempo integral em todo o país. A partir daí, é possível considerar que tanto as experiências já existentes, como as que surgiram posteriormente àquela data, foram catalisadas por este programa do Governo Federal.

1.3 Qualidade e desigualdade

A definição da Qualidade da Educação é uma tarefa complexa, porque envolve contextos, atores e situações diversificadas (DOURADO, OLIVEIRA & SANTOS, 2007, p. 20).

Diversos autores como Veloso (2011); Franco, Alves & Bonamino (2007); e Oliveira (2007), afirmam que, ao longo da última década do século XX, a universalização do acesso ao ensino fundamental (considerando a ideia de que o direito à educação no Brasil veio se solidificar com maior ênfase a partir da Constituição Federal de 1988) para crianças de 7 a 14 anos, se consolidou³⁴. A escola pública, antes frequentada por uma pequena parcela da população, “democratizou-se”, tornando-se uma escola para as massas. Como lembram Durão et al (1998), o imaginário social sobre a escola pública no Rio de Janeiro estaria sempre em referência aos “velhos bons tempos”, considerando a escola tradicional, da então capital federal. Ainda segundo os autores, esse modelo escolar teria sido concebido a partir da reforma Fernando de Azevedo³⁵, de 1928 e implementada por Anísio

³⁴ Dados de 2013 mostram que apesar da universalização do acesso ao Ensino Fundamental estar prevista, também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a porcentagem de matrículas de crianças de 6 a 14 anos era de 97,1%; já a de jovens de 16 anos que concluíram o mesmo nível de ensino é de 71,7%, o que revela, ainda, uma grande parcela que não conclui o Ensino Fundamental na idade apropriada. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/2-ensino-fundamental/indicadores>>. Acesso em maio de 2015.

³⁵ Fernando de Azevedo foi diretor-geral da Instrução Pública do antigo Distrito Federal (Rio de Janeiro). Projetou, defendeu e realizou uma reforma de ensino das mais radicais que se empreenderam no país.

Teixeira, a partir dos anos 1930³⁶. Nessas escolas, atuavam moças jovens de classe média, formadas pelo Instituto de Educação e imbuídas de uma cultura escolar a ser transmitida; aprendia-se pelos métodos tradicionais, em que se transmitiam normas de conduta e disciplina, e somente os melhores concluíam com sucesso essa etapa escolar.

Contudo, a escola pública modificou-se, tendo em vista os princípios da universalidade de acesso e permanência, e da obrigatoriedade e gratuidade do ensino público. Dessa forma,

nos últimos 80 anos, expandiram-se significativamente as oportunidades de acesso e permanência no sistema escolar para amplas camadas da população (Beisiegel, 1986), fazendo com que, ao final do século XX, o ensino fundamental obrigatório estivesse praticamente universalizado no que diz respeito ao acesso. Ainda que com um atraso de quase um século em relação aos países desenvolvidos, esta expansão, de evidente característica democratizadora. (OLIVEIRA, 2007, p. 666).

Entretanto, ao receber alunos de diferentes realidades socioeconômicas e culturais, a instituição escolar pública deparou-se com uma questão outra a ser pensada: o desafio da *qualidade*, em especial a busca pela eliminação e/ou, ao menos, diminuição das desigualdades escolares quase sempre atreladas às desigualdades socioeconômicas. A educação é entendida como um direito social, mas também, como uma forma de mudança da realidade social da população de baixa renda. Diante disso, pensar *qualidade* na educação torna-se tarefa árdua, uma vez que se trata de um conceito polissêmico e que envolve diversos fatores. Não podemos ignorar que tanto as dimensões *extraescolares* como *intraescolares* são elementos importantes para a discussão da temática, especialmente quando tratamos de políticas públicas direcionadas às classes populares, nas localidades definidas como áreas conflagradas (favelas em especial), consideradas de risco social. A importância daquelas dimensões é corroborada por Dourado & Oliveira (2009), quando defendem que

a satisfação e o engajamento ativo da comunidade escolar e, sobretudo, do estudante e do professor no processo político-pedagógico e, fundamentalmente, no processo de ensino-aprendizagem são fatores de

Traçou e executou um largo plano de construções escolares, entre as quais, as dos edifícios na Rua Mariz e Barros, destinados à antiga Escola Normal, hoje Instituto de Educação. (TELLES, 2009, p. 136).

³⁶ Entre 1931 e 1935, como diretor de instrução pública do antigo Distrito Federal (Rio de Janeiro), criou a *Rede Municipal de Educação*, uma rede municipal de ensino que ia da escola primária à universidade, diversas melhorias e mudanças foram feitas, mas aquela que gerou maior polêmica foi a criação da Universidade do Distrito Federal, em 1935. (idem a 32).

fundamental importância para a melhoria do desempenho escolar e sucesso do estudante com qualidade na escola. (p. 212).

Não obstante, podemos considerar que a *qualidade* educacional, a partir da década de 1990, tem sido medida por meio de políticas públicas de avaliação, como, no caso do Ensino Fundamental, através da aplicação da Prova Brasil³⁷, de maneira a viabilizar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³⁸, o qual apresenta, segundo Franco et al (2007), o princípio básico de que a “qualidade da educação pressupõe que o aluno aprenda e passe de ano”. Nesse caso, a visão de qualidade está atrelada ao desempenho do docente, medido por meio de provas escritas e padronizadas. Entretanto, sem desconsiderar a importância desse tipo de avaliação, definir o que venha a ser *qualidade* na educação requer que se mobilizem outros aspectos. *Qualidade* envolve não somente o alcance de uma meta a ser atingida em avaliações aplicadas em grande escala, mas todo um conjunto que interfere diretamente no sistema educacional, desde o papel da família, a proposta curricular e as políticas públicas educacionais (universais ou direcionadas):

qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação – como direito social e como mercadoria –, entre outros. (DOURADO & OLIVEIRA, 2009, p. 201).

Em consonância com o que afirmam Dourado & Oliveira, as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (2013), no que se refere ao Ensino Fundamental de nove anos³⁹, nos apresentam o termo *qualidade* como uma construção histórica e complexa, e evidenciam a visão atual atribuída a ele, preconizando a oferta de uma educação com qualidade social. Nesses termos,

³⁷ Trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em maio de 2015.

³⁸ Criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336&msg=1>. Acesso em maio de 2015.

³⁹ É importante lembrar que, de acordo com o Plano Nacional da Educação Básica (PNE 2014-2024), a meta número 2 propõe universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

para além da eficácia e da eficiência, (...) a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. E a equidade, à necessidade de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter aprendizagens e desenvolvimento equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação. Na perspectiva de contribuir para a erradicação das desigualdades e da pobreza, a busca da equidade requer que se ofereçam mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem. Para muitos, a educação é considerada a mola propulsora das transformações do país. No entanto, o que se constata é que problemas econômicos e sociais repercutem na escola e dificultam o alcance de seus objetivos. A garantia do Ensino Fundamental de qualidade para todos está intimamente relacionada ao caráter inclusivo da escola e à redução da pobreza, ao mesmo tempo em que tem um papel importante nesse processo. As políticas educacionais só surtirão efeito se articuladas a outras políticas públicas no campo da saúde, habitação, emprego, dentre outros, porque essas políticas dependem umas das outras, pelo estreito relacionamento que mantêm entre si. (p. 107).

Há, também, orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, em torno do que seja, e dos componentes necessários para a efetivação de uma educação de qualidade. Assim, Dourado, Oliveira & Santos (2007) afirmam que

a melhoria da qualidade da educação efetivar-se-á por meio da criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem, e pela garantia de insumos crescentes nas escolas, tais como: livros textos, equipamentos, laboratórios e formação pedagógica. Nesse sentido, os empréstimos do Banco estão cada vez mais vinculados ao financiamento de projetos que tenham por objetivos melhorar a qualidade e administração da educação, aquisição de livros textos, capacitação de professores, equipamentos de laboratório, avaliação da aprendizagem, sistemas de exame, administração educacional, assistência técnica e investigação, vistos como fundamentais no desenvolvimento de uma educação de qualidade. (p. 11).

Entre diferentes visões de mundo, que podem gerar diversas concepções de qualidade, destaca-se a crítica às interferências na educação pública, seja de organismos internacionais, seja de organizações capitaneadas por fundações empresariais. De acordo com Silva (2012), tais orientações, no que respeita à qualidade na educação vêm sendo conduzidas e moldadas pelos interesses do capital. A partir disso, destaca-se o Movimento Compromisso Todos Pela Educação⁴⁰, idealizado por um grupo de intelectuais ligado a empresas que, a partir das exigências

⁴⁰ O documento Todos pela Educação: rumo a 2022, produzido no âmbito do movimento empresarial Compromisso Todos pela Educação, tem como objetivo o controle da qualidade da educação. Esta deverá espelhar os desejos do mercado presentes na sociedade civil. (SILVA, 2012, p. 90).

destas, definiram que *a baixa qualidade da educação brasileira estava trazendo sérios problemas à capacidade competitiva do país, comprometendo o nível de coesão social dos cidadãos* (p. 90).

As reflexões acima apresentadas, em torno da oferta de uma educação pública de qualidade, nos direcionam à questão do combate às desigualdades já mencionadas, tendo em vista principalmente a população menos favorecida, de baixa renda, com domínio social e econômico limitados. Como vimos, o processo de massificação da escola pública, a partir da década de 1990, se fez com a acentuação das desigualdades educacionais, tendo em vista o acesso de alunos distintos a diferentes escolas. Os estudantes, com modos de pensar diferenciados, formação cultural e estrutura familiar específicas; as escolas, com diferentes equipamentos, condições de trabalho e estruturas pedagógicas e profissionais, inclusive no interior das redes públicas. Ocorre uma complexa combinação entre desigualdade social e diversidade cultural, o que passa a desafiar a estrutura escolar e, assim,

a escola, por sua vez, ignora estas diferenças socioculturais, selecionando e privilegiando em sua teoria e prática as manifestações e os valores culturais das classes dominantes. Com essa atitude, a escola favorece aquelas crianças e jovens que já dominam este aparato cultural. Desta forma a escola, para este sujeito, é considerada uma continuidade da família e da sua prática social, enquanto os filhos das classes trabalhadoras precisam assimilar a concepção de mundo dominante. (STIVAL & FORTUNATO, 2008, p. 12003).

Para além disso, considerando as duas escolas, objetos de pesquisa deste trabalho, a batalha pela busca da qualidade e combate às desigualdades se mostra ainda mais específica e focalizada, visto tratarem-se de unidades escolares localizadas em uma favela, com acentuados problemas, não apenas socioeconômicos, mas com o agravante da presença do tráfico armado de drogas. De acordo com Paiva (2009), dados de 2007, referentes ao IDEB⁴¹, e de 2008, relativos ao Índice de Desenvolvimento da Educação, elaborados pela UNESCO⁴², apontavam para um grande *déficit* nas escolas públicas brasileiras e, em particular, no município

⁴¹ De acordo com a autora, o município do Rio de Janeiro alcançou o 20º lugar em comparação com outras redes municipais do Estado do Rio de Janeiro. Em consulta ao site do MEC, observamos que o IDEB das escolas do município do Rio de Janeiro em 2007 foi de 4,5 (com meta de 4,3) para os anos iniciais e de 4,3 (com meta de 3,8) para os finais; em 2013, a nota para os anos iniciais foi de 5,3 (com meta de 5,3) e, para os finais, de 4,4 (com meta de 4,6).

⁴² De acordo com a autora, o Brasil alcançou a 80ª posição no ranking. Trata-se do Relatório Educação para Todos, da Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura). Dados de 2010 mostram que a baixa qualidade do ensino nas escolas brasileiras foi responsável por manter o país na 88ª posição no IDE (Índice de Desenvolvimento Educacional). Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/01/20/ult4528u926.jhtm>>. Acesso em junho de 2015.

do Rio de Janeiro em termos de qualidade, o que coloca essas instituições no lugar de não cumpridoras inclusive da sua função de integração social. Em decorrência disso, a autora defende que

com a escola na favela pode-se dizer que há uma estreita relação entre a desigualdade estrutural da sociedade brasileira e o *déficit* educacional verificado no País, sendo a escola *na* favela o lugar em que essa *conjunção perversa* se reveste de toda a sua dramaticidade. (...). falta de recursos no sistema escolar para suprir as diversas demandas individuais dos alunos, tanto materiais, quanto de pessoal; falta de “ambiente” para que o aprendizado se realize, seja pela própria ecologia da favela, seja pelo pouco estímulo que os alunos trazem de suas casas (...). essas faltas não são especificidades das escolas *na* favela, mas se acentuam na favela porque aí se concentram os problemas da nossa questão urbana: a violência, a falta de planejamento habitacional e a presença precária do Estado, no que se refere aos vários tipos de direitos, como o acesso à educação, saúde, segurança ou lazer. (...). o espaço social da favela, estigmatizado, não pode produzir efeitos positivos do lugar. (p. 28).

Nessa ótica, a questão da segregação⁴³ urbana (social) também surge como um dos principais problemas enfrentados pela favela, em especial as da Zona Sul do município do Rio de Janeiro, as quais se localizam em (ou entre) bairros de classe média alta, ou mesmo bairros nobres, de alto poder aquisitivo, como é o caso da Rocinha. Apesar da proximidade de determinadas favelas a bairros abastados propiciar acesso dos moradores ao mercado de trabalho e a serviços públicos que costumam ser de melhor qualidade nessas áreas – como o transporte – alguns estudos, como o de Ribeiro e Koslinski (2010), apontam que esse modelo, o qual combina proximidade física e distância social, possui efeitos negativos sobre a distribuição das oportunidades educacionais, apresentando um clima educativo não propício ao aprendizado dos alunos.

Ainda dentro dessa linha de raciocínio, Christovão & Santos (2010), em estudo comparativo entre duas favelas, uma da Zona Norte e outra da Zona Sul do Rio de Janeiro, revelaram, entre outras questões, a visão dos professores, oriundos da camada média, sobre os alunos da favela, revelando forte estigmatização. Trata-se de conflitos próprios da cidade que se encontram presentes dentro da escola, interferindo negativamente no processo de escolarização das crianças.

Esses conflitos dizem respeito à relação entre as favelas e os demais espaços da cidade. (...) a relação entre a cidade e as favelas se traduz pela integração subalterna das segundas à primeira, e pela segregação que decorre da institucionalização de lógicas sociais distintas para cada território. (p. 296).

⁴³ Citaremos a questão da segregação específica da Rocinha no item do próximo capítulo, dedicado à descrição da localidade.

Tal visão estigmatizante do aluno da favela se confirma em estudo realizado por Burgos & Paiva (2009) com professores e diretores de escolas de favelas da Zona Sul do Rio de Janeiro. Em relatos feitos por eles, diversos aspectos da visão dos profissionais com relação aos alunos, à escola e à favela como um todo são destacados:

gente, é outro mundo! É outro código, são outros valores. As relações sociais tecidas aqui são permeadas por,..., por uma coisa,... pelo Estado, por uma estrutura formal. Lá não existe isso. Lá existe uma outra coisa que a gente aqui não sabe direito o que é. Eu não vou dizer se é ruim, se é bom, se é o contrário, entendeu? Alguma coisa que eu não consigo, que eu vejo como diferente, mas eu não consigo ainda qualificar essa diferença.” (Professora da escola II). (p. 66)

No bojo das discussões em torno da *qualidade* da educação, e o combate às desigualdades, surge a chamada educação integral e, conseqüentemente, a ampliação da jornada escolar e/ou horário integral. De fato, se analisarmos aos olhos do *senso-comum*, a extensão do tempo em que o aluno permanece na escola, ou sob sua responsabilidade, deveria pressupor melhor formação, a mais completa e abrangente possível, que propiciasse aos professores, funcionários, familiares e à localidade onde se situa a escola, integração em favor do pleno desenvolvimento do alunado e, por conseqüência, a diminuição das desigualdades, principalmente as escolares.

Entretanto, vimos, ao longo desse capítulo, algumas importantes experiências de horário integral e ampliação da jornada escolar no Brasil, baseadas em ideais de qualidade educacional, combate à pobreza e proteção social das crianças e jovens, mas que apresentaram fragilidades, geralmente no sentido de descontinuidade das políticas e ações. A partir disso, tendemos a concordar com Cavaliere (2007), quando esclarece que

a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior conseqüência a determinados traços da vida escolar. Toda e qualquer escola sempre atua, ou pretende atuar, para além da instrução escolar. Um grau de responsabilidade socializadora, principalmente para as crianças pequenas, é inerente à vida escolar. Na tradição brasileira, esse papel sempre foi coadjuvante à ação familiar. Nossa escola pública, quase sempre precária, nunca teve condições de assumir um papel socializador forte, como assumem, por exemplo, as escolas da elite, onde a homogeneidade ideológica e a clareza de objetivos entre família, aluno e escola tornam a tarefa bem mais fácil. No caso da escola pública, vive-se uma grande confusão em relação à sua própria identidade. Essas escolas ressentem-se de terem que fazer muito mais do que o ensino dos conteúdos escolares, sem terem recursos para tal. São, em geral, escolas aligeiradas e empobrecidas em suas atividades. (p. 1021-1022).

Diante de tantos problemas e questões inerentes às propostas educacionais e, em especial, à implementação do tempo integral nas escolas públicas do país, nos deparamos com um desafio de difícil resolução: quais os melhores caminhos para a ampliação do tempo diário de permanência do aluno na escola (ou sob a responsabilidade dela), de modo a oferecer, de fato, ensino de *qualidade* que contemple não apenas os conhecimentos acadêmicos, mas também o desenvolvimento integral das crianças e jovens, com cidadania, respeito às diferenças e combate às desigualdades. Até onde a escola pode ir? O que pode ser feito com ela e para além dela? Como amplificar sua ação sem descaracterizá-la ou ameaçar sua identidade, especialmente seu *status* de instituição promotora de um direito universal?

ampliar o olhar sobre as possibilidades de educação para além da escola não diminui nem restringe a importância e o papel dela; apenas aponta que as demandas de educação e proteção poderiam ser mais bem atendidas com a articulação entre o saber escolar e os saberes que se descobrem por meio de outras formas de educação. (GUARÁ, 2009, p. 66).

As reflexões dos autores aqui apresentadas, certamente, não apresentam uma definição única e objetiva do que venha a ser *qualidade* em educação e as formas de obtê-la; e, tampouco, encerram essa discussão tão ampla e complexa. Todavia, acreditamos que a realidade educacional no país, em especial no âmbito das classes populares e, mais especificamente, a das favelas, possa ser modificada e que as desigualdades sociais não sejam reproduzidas na escola e vice-versa. Acreditamos ser possível transformar, ou ao menos, dirimir a seguinte realidade descrita por Arroyo (2010):

sistemas nacionais e internacionais de avaliação expõem e confrontam as desigualdades educativas entre coletivos e escolas públicas e privadas, entre municípios, estados, nações [...] desigualdades educacionais medidas e quantificadas cada vez com maior requinte e expostas pela mídia, mostrando a vergonha das diversidades de qualidade de nossa educação; mostrando, sobretudo, os coletivos sociais, regionais, raciais, do campo, que desmerecem a qualidade de nosso sistema educacional público. As desigualdades educacionais como vergonha nacional, como mancha e expressão de nosso atraso. Até como causa de nosso subdesenvolvimento nacional, regional, social, cultural, político e econômico. A cada proclamação enfática dos resultados das avaliações, o próprio Estado reconhece que nossos sonhos de reduzir as desigualdades estão distantes. (p. 1382).

Conclui-se o quão difícil e longe ainda estamos de um consenso em torno de que *qualidade* estamos discutindo e como esta poderá, de fato, tornar-se realidade no sistema de ensino público brasileiro. Mais do que isso, é necessário refletir se,

atingindo essa tão “buscada” *qualidade*, criar-se-á uma escola mais justa, como sugere Dubet (2004):

É necessário introduzir uma dose de discriminação positiva a fim de assegurar maior igualdade de oportunidades. É preciso também garantir o acesso a bens escolares fundamentais, ou, para afirmar de modo mais incisivo, a um mínimo escolar. A escola justa deve também se preocupar com a utilidade dos diplomas. Ao mesmo tempo e de maneira oposta, ela deve velar para que as desigualdades escolares não produzam, por sua vez, demasiadas desigualdades sociais. (p. 553).

CAPÍTULO 2 – MAIS EDUCAÇÃO E ESCOLAS DO AMANHÃ NO RIO DE JANEIRO: A REDE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CAPITAL (SME-RJ)

Segundo a página na internet da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro⁴⁴, a rede de educação municipal conta com: 1.457 unidades escolares, divididas em 1.008 escolas de Ensino Fundamental e 449 unidades de Educação Infantil, sendo estas distribuídas em 247 Creches Públicas e 202 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs). A rede conta, também, com 163 Creches Conveniadas, o que resulta num total geral de 661.120 mil alunos matriculados, subdividindo-se da seguinte maneira: Educação Infantil (Creche: 69.911 mil alunos, sendo 53.595 de creches municipais e 16.316 de creches conveniadas); (Pré-Escola: 82.239 mil alunos); (Ensino Fundamental: 497.024 mil alunos).

Há, ainda, a oferta de Educação Especial com alunos em classes/escolas especiais: 4.962 mil; estudantes com deficiência, incluídos em turmas regulares: 7.659 mil, num total geral de alunos especiais: 12.621 mil. Destacam-se, também, o Programa de Educação de Jovens e Adultos/EJA, com 27.698 mil alunos; o Programa Projovem⁴⁵ Urbano, com 564 alunos. Existem, ainda, as Unidades de Extensão, distribuídas em: 7 Clubes Escolares, 8 Núcleo de Artes e 1 Polo de Educação pelo Trabalho. Todas as unidades e alunos são atendidos por: 41.038 mil professores, sendo 15.824 mil professores I, 18.318 mil professores II, 2.917 mil professores de Ensino Fundamental, 3.979 mil professores de Educação Infantil, 6.015 mil agentes

⁴⁴ Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=96310>>. Acesso em maio de 2015.

⁴⁵ Programa Nacional de Inclusão de Jovens, com o objetivo de elevar o grau de escolaridade visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do ensino fundamental, de qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã. Com duração de 18 meses, o curso oferece a conclusão do ensino fundamental, treinamento em informática, formação profissional inicial e atividades de participação cidadã. Aos jovens que cumprem determinados requisitos de frequência e elaboração de trabalhos é concedido um benefício mensal de R\$100,00. Disponível em: <<http://www.projovemurbano.caedufjf.net/projovem/login.faces>>. Acesso em maio de 2015.

de Educação Infantil, 954 secretários escolares e 16.089 mil funcionários de apoio administrativo.

Todos esses dados tornam a rede municipal de educação do Rio de Janeiro uma das maiores da América Latina, com a missão, considerando o Plano Estratégico da Prefeitura 2013-2016, de

construir um processo pedagógico modelo, estabelecendo um padrão de excelência no ensino fundamental, baseado no ensino em tempo integral e na educação infantil. Ser reconhecida pela sociedade como um sistema de ensino que proporciona oportunidade para que todos os jovens terminem o ensino fundamental na idade correta, prontos para ingressar no Ensino Médio e com um projeto de vida para o seu futuro. Ampliar o atendimento em creches e pré-escolas, proporcionando um ambiente adequado à criança em seus primeiros anos de vida, com reflexo em seu desenvolvimento físico e mental. Capacitar, instrumentalizar e motivar os professores da rede pública municipal de ensino, utilizando novas tecnologias, para uma prática mais efetiva no processo de aprendizagem. (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 61).

A estrutura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro encontra-se articulada a partir de um nível central e onze Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), que abrangem as diferentes regiões do município como evidencia o mapa abaixo:



Imagem 1: (Mapa do município do Rio de Janeiro, dividido por CREs – Fonte: <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/report_mobiliario_e_tecnologia_assistiva_pt.html>. Acesso em maio de 2015).

As escolas de nossa pesquisa estão alocadas na 2ª CRE, que engloba os seguintes bairros: Glória, Flamengo, Laranjeiras, Catete, Urca, Cosme Velho, Botafogo, Humaitá, Praia Vermelha, Leme, Copacabana, Ipanema, Rocinha, Vidigal, Gávea, Leblon, Jardim Botânico, Alto da Boa Vista, Horto, Tijuca, Praça da Bandeira, Vila Isabel, Andaraí e Grajaú.

As CREs funcionam como instâncias intermediárias entre a SME e as escolas e, dentre outras atribuições, são responsáveis pelo planejamento e organização das

matrículas e acompanhamento do trabalho realizado pelas escolas e creches, de acordo com a área de abrangência. Possuem a responsabilidade, também, pelo acompanhamento das políticas propostas pela SME nas escolas, tendo a função de articular as determinações da SME e suas aplicações nas escolas. A ação das CREs se dá na manutenção das relações entre as unidades da rede e a SME, especialmente nos momentos de mudanças na gestão da Secretaria Municipal de Educação, como ocorreu em abril de 2014, em que a subsecretária de educação Helena Bomeny assumiu, após a saída da antecessora, Claudia Costin.

Claudia Costin, que presidiu a Secretaria da Educação a partir de 2009, com a eleição de Eduardo Paes para prefeito, tem formação na área administrativa, sendo graduada em Administração Pública, mestre em Economia e doutora em Administração Pública. Profissionalmente, tinha experiência em cargos políticos, como o de Ministra da Administração e Reforma do Estado, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso; secretária-adjunta de Previdência Complementar; secretária da Cultura do Estado de São Paulo; e Gerente de Políticas Públicas do Banco Mundial.

Durante a campanha à Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro em 2008, um dos principais problemas a ser combatido, de acordo com o então candidato Eduardo Paes, seria a chamada aprovação automática⁴⁶ na rede pública municipal. Poucos dias após tomar posse, o novo prefeito e Claudia Costin se reuniram com diretores das escolas a fim de expor as novas propostas para o sistema educacional, que incluíam o fim da aprovação automática para os segundo e terceiro ciclos de formação⁴⁷, a implantação do horário integral, e ações que permitissem uma visão geral da educação na rede municipal.

A fim de diagnosticar determinados problemas no nível de aprendizagem dos alunos, especialmente no âmbito da alfabetização, a principal ação – de início – da nova gestão, foi a de aplicar uma revisão de conteúdos e provas nas áreas de língua portuguesa e matemática aos estudantes da rede. Ao final desse período, diagnosticou-se que o nível de aprendizagem das turmas era insuficiente, revelando que 14% dos alunos dos 4º, 5º e 6º anos que fizeram as provas de língua portuguesa

⁴⁶ Expressão pela qual se popularizou a avaliação continuada, metodologia didática que prevê percursos/ciclos maiores, isentos de retenção, mas que devido a inúmeros problemas de execução foi desmoralizada frente aos professores e à população.

⁴⁷ Os ciclos de formação encontravam-se assim divididos: do 1º ao 3º ano, 1º ciclo de formação; do 4º ao 6º ano, 2º ciclo; e do 7º ao 9º ano, 3º ciclo.

(para avaliar nível de alfabetização) foram classificados como analfabetos funcionais, estudantes que apenas sabem ler e escrever o próprio nome.

Com o intuito de enfrentar os resultados desfavoráveis da rede municipal em relação ao nível de aprendizagem dos alunos, a nova gestão da SME anunciou e aplicou mudanças, sobretudo no que se refere à formação dos docentes e às práticas pedagógicas. Foram realizados convênios com instituições privadas e organizações sociais para formação continuada de professores e implantação de projetos para alunos com defasagem de aprendizado; contratação de estagiários para suprir carência de professores; e premiação em dinheiro aos professores que conseguiram melhores resultados na alfabetização. Outras medidas adotadas pela nova gestão da SME foram a adesão a programas do Governo Federal que buscavam maior integração com a comunidade local e as famílias. Uma das principais adesões foi ao programa *Mais Educação*, o qual permitiu a criação de outro programa no âmbito municipal, denominado *Escolas do Amanhã*. É preciso considerar que a rede municipal do Rio de Janeiro possui 661 escolas contempladas com o *Mais Educação*, incluindo todas as unidades do *Escolas do Amanhã*, sendo 37 na primeira CRE, 71 na segunda, 65 na terceira, 75 na quarta, 62 na quinta, 48 na sexta, 56 na sétima, 85 na oitava, 63 na nona, 75 na décima, e 24 na décima primeira.⁴⁸

O programa *Mais Educação*

Reunir comunidades às escolas em torno de projetos de educação implica, além da ampliação de tempos e espaços, a promoção do diálogo entre saberes diferenciados. (BRASIL, 2009).

O programa *Mais Educação* foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, de 24 de abril, como iniciativa do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). É regulado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 e tornou-se a principal iniciativa do Governo Federal que tem como prioridade, nos termos de seus documentos, contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens,

⁴⁸ Disponível em: <www.rio.rj.gov.br/sme>. Acesso em julho de 2015.

articulando diferentes ações, projetos e programas nos estados, Distrito Federal e municípios. Pretende induzir a implantação do horário integral e, ainda de acordo com os documentos, suas ações devem estar em consonância com o projeto pedagógico da escola, ampliando tempo, espaços e oportunidades, através da articulação das políticas setoriais envolvidas e possibilitando a todos o "direito de aprender".

Trata-se de um programa interministerial firmado entre os ministérios da Educação (MEC), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), do Esporte (ME) e da Cultura (MINC); e fomentado pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁴⁹ e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)⁵⁰, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que se apresenta como mais uma ação para contribuir tanto com a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira na luta contra a pobreza, a exclusão social e a marginalização cultural; apostando na ampliação do tempo e espaços educativos como solução para a problemática da qualidade de ensino.

O programa teve início efetivo em 2008, com a participação de 1.409 escolas públicas estaduais e municipais de ensino fundamental localizadas em 54 municípios de 25 estados, mais o Distrito Federal. De acordo com o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, o Programa *Mais Educação*:

Art. 1º [...] tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno

⁴⁹ Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>. Acesso em maio de 2015.

⁵⁰ O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), implantado em 1955, contribui para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem, o rendimento escolar dos estudantes e a formação de hábitos alimentares saudáveis, por meio da oferta da alimentação escolar e de ações de educação alimentar e nutricional. São atendidos pelo Programa os alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias (conveniadas com o poder público), por meio da transferência de recursos financeiros. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-apresentacao>>. Acesso em maio de 2015.

permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade.

Em outras palavras, o Programa *Mais Educação*, segundo página do *Portal Brasil*⁵¹ tem a finalidade de contribuir para a melhoria da aprendizagem, com o estímulo à ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública. As escolas participantes passam a ter um turno de, no mínimo, sete horas, com refeições incluídas e atividades-extras em diversas áreas, como esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, entre outras.

Ainda segundo a página consultada, a parceria entre os ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e o da Educação (MEC) veio para concentrar a ação nas instituições com grande parte dos alunos em situação de vulnerabilidade social. “Para as crianças em situação de pobreza, a educação integral é essencial, pois é uma oportunidade de reforçar o vínculo com a escola e com o processo de aprendizagem”. Ou seja, há critérios de prioridade para a participação no programa, entre eles o baixo IDEB da escola. Para que cada atividade seja desenvolvida, o Governo Federal repassa recursos para aquisição dos *kits* de materiais para as oficinas, contratação de pequenos serviços e obtenção de materiais de consumo e permanentes. As escolas precisam aderir ao programa a cada ano, porque os recursos são transferidos de acordo com o planejamento anual de cada

⁵¹ <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/05/mais-educacao-escolas-podem-aderir-ao-programa-ate-o-dia-31>>. Acesso em maio de 2015.

instituição, com o número de alunos e outras especificações. Em 2013, 49,6 mil escolas em todo o Brasil participaram do programa. Dessas, 32,1 mil tinham a maioria dos alunos formada por beneficiários do programa *Bolsa Família*⁵².

Sendo assim, o *Mais Educação*, basicamente, estimula projetos que visem avanços nas escolas da rede pública de ensino, a fim de que seja oferecida a chamada educação integral, a partir do apoio a atividades socioeducacionais, principalmente no chamado contraturno escolar, como enfatiza Cavaliere (2010):

O "Mais Educação" pretende fomentar, nos termos da Portaria que o criou, a "educação integral" de alunos da rede pública de Educação Básica de todo o país, através de um conjunto de ações socioeducativas, do fortalecimento da formação cultural de crianças e jovens e da aproximação das escolas com as famílias e as comunidades. (p. 01)

Diante do exposto, depreende-se, mais uma vez, a importância dada à chamada educação integral/tempo integral, ou jornada ampliada, para a melhoria da qualidade da educação, não apenas no que diz respeito aos níveis de aprendizagem dos alunos – tanto de conhecimentos escolares e acadêmicos – quanto na ampliação/diversificação do universo cultural deles, para além daqueles vivenciados nas favelas ou em outros tipos de comunidades habitadas por classes desfavorecidas economicamente. Além disso, a educação dita integral também pretende ter um papel no combate à pobreza e à violência. As variáveis *tempo* (que se refere à ampliação da jornada) e *espaço* (que diz respeito aos diversos locais do ambiente escolar ou fora dele), precisam englobar essas múltiplas funções sociais que a escola de tempo integral possui. Essa ampliação do papel da escola é corroborada pelos documentos oficiais do *Mais Educação*:

[...] a “ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar”; combater “evasão escolar, a reprovação e a distorção idade/série”; promover o “atendimento educacional especializado” às crianças com “necessidades educacionais especiais”; prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens”; promover a formação da “sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas”; estimular as práticas corporais, educacionais e de lazer”; “promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades”; e “prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados” com vistas à operacionalização da portaria que implementa o programa” (BRASIL, 2007, p.2).

⁵² O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 77 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. Disponível em: < <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em maio de 2015.

Outro ponto a se destacar no *Mais Educação*, além da oferta da jornada ampliada, é o regime de parcerias, tanto a partir da comunidade local, quanto de outras esferas da sociedade, como Ongs e a iniciativa privada. Tal afirmativa pode ser comprovada a partir da Portaria 17/2007, quando destaca em seu Artigo 6º que

o programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sócio-educativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações: [...]

VI – fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada.

É preciso destacar, no caso do *Mais Educação*, a importância dada às parcerias, que surge em diversos documentos, inclusive na série de publicações de apoio para docentes e outros profissionais (Série Mais Educação), a fim de que o tempo integral seja praticado. No mesmo ano (2007) foi aprovado o Decreto Nº 6.094, que dispõe sobre a implementação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, citado no capítulo anterior, com 28 diretrizes que norteiam toda a educação básica. A meta 7 visa “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular e os termos do compromisso afirmam que

podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica.

O Plano é classificado como *a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica*. (BRASIL, 2007). Apesar dos objetivos acima expostos, diversos estudos vêm mostrando que os resultados do Programa *Mais Educação*, sete anos depois, são contraditórios às vezes com esses próprios objetivos, engendram novos problemas e questões e deixam muitas lacunas a serem analisadas e superadas (CAVALIERE, 2014; SILVA & SILVA 2014; SILVA, 2013).

O Programa *Escolas do Amanhã*

No município do Rio de Janeiro, a partir do primeiro mandato do prefeito Eduardo Paes, identificam-se diversos programas e projetos direcionados à ampliação da jornada⁵³. A principal iniciativa deste governo foi a regulamentação, em 2009, do Programa *Escolas do Amanhã*, anunciado como uma experiência diferenciada⁵⁴, com o objetivo básico de oferecer a chamada educação integral a alunos de áreas consideradas de risco social. Isto é, o programa direciona-se a escolas localizadas em favelas ou que estejam próximas a essas regiões, identificadas como de grande violência e, por esse motivo, prejudiciais ao aprendizado dos alunos. E, ainda, segundo site da Prefeitura do Rio de Janeiro

as ações do *Escolas do Amanhã* visam garantir uma educação integral e de qualidade, com políticas articuladas e intersetoriais em torno da educação, saúde, desenvolvimento individual e social e resolução de conflitos. O programa tem como linhas orientadoras a gestão da excelência, a capacitação continuada de equipes escolares, o monitoramento e avaliação do programa e a ambiência escolar.⁵⁵

O programa do município do Rio de Janeiro é diretamente financiado pelo *Mais Educação*⁵⁶, mas nem todas as unidades da rede com o *Mais educação* são *Escolas do Amanhã*; e conta, ainda, com verbas do *Programa Dinheiro Direto na Escola* (PDDE). São 155⁵⁷ unidades escolares atendidas pelo *Escolas do Amanhã*, tendo como principais pilares⁵⁸:

▲ a educação integral, com a promoção de mais de 50 atividades de reforço escolar, cultura, artes e esportes e oferta de um ambiente estimulador e seguro para aprendizagem, promovendo uma permanência interessada do aluno na escola;

⁵³ Existem diferentes ações voltadas para a ampliação da jornada escolar e mesmo para o horário integral. Além do *Escolas do Amanhã*, há os ginásios experimentais, caracterizados como experiências inovadoras, com ênfase no protagonismo juvenil.

⁵⁴ A expressão “diferenciada” pode ser visualizada a partir do uniforme dos alunos, visto que há uma logomarca diferenciada estampada neles, um desenho em formato de rostos (máscaras) coloridos, interligados.

⁵⁵ Disponível em <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2281500>>. Acesso em maio de 2015.

⁵⁶ Todas as unidades contempladas com o programa *Escolas do Amanhã* oferecem as oficinas do *Mais Educação*.

⁵⁷ Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=19>>. Acesso em maio de 2015.

⁵⁸ Referimo-nos a esses pilares, considerando o projeto como anunciado nos documentos oficiais. Inicialmente eram 150 escolas atendidas pelo programa. Pilares reproduzidos do site. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=19>>. Acesso em maio de 2015.

▲ o Programa Saúde nas Escolas (PSE), com atenção integral, promoção, prevenção e assistência à saúde para jovens e crianças. Todas as *Escolas do Amanhã* possuem um Núcleo de Educação e Saúde (NES), com mobiliário próprio para desenvolver o atendimento e material educativo. As unidades escolares contam com técnicos de enfermagem e visitas regulares de equipes móveis multidisciplinares – compostas por médico, enfermeiro, dentista e auxiliar de saúde bucal;

▲ o Programa *Bairro Educador*, estimulador de um novo modelo de gestão de parcerias, visando transformar a comunidade em extensão do espaço escolar, fortalecer o Projeto Político Pedagógico da escola e integrar o processo de ensino-aprendizagem à vida cotidiana. Em cada unidade escolar há um profissional preparado para desenvolver ações de integração entre a escola e seu bairro;

▲ programas de capacitação, a fim de promover capacitações e formações para o desenvolvimento de competências e habilidades de Gestores, Coordenadores Pedagógicos, Professores e demais profissionais que atuam nas *Escolas do Amanhã* em temas como resolução de conflitos e gestão e dinâmica de sala de aula;

▲ o Programa Cientistas do Amanhã, com a função de desenvolver mentes investigativas através de uma nova metodologia do ensino de Ciências, com formação continuada para professores, instalação de um laboratório de ciências em cada sala de aula e entregas regulares de materiais. Através da metodologia inovadora o aluno é motivado a desenvolver seu senso crítico, autoconfiança e raciocínio lógico.

O *Escolas do Amanhã* possui, também, a participação de estagiários e voluntários para apoiar a comunidade escolar nas aulas de reforço, alfabetização, atividades nos laboratórios de informática e salas de leitura, entre outros. Mães voluntárias atuam sensibilizando alunos e famílias sobre a importância da escola em suas vidas, e monitorando a frequência e o comportamento dos estudantes e suas relações. Em resumo, o programa da Prefeitura, de acordo com os escritos legais, pretende ampliar

os limites das salas de aula das unidades escolares da Rede Pública Municipal, visando transformar as comunidades de seus entornos em

ambientes de aprendizagem. Observa-se, nesse sentido, o princípio de que atividades para além da sala de aula são oferecidas aos alunos dessas escolas (Decreto Nº 30934 de 31 de julho de 2009)⁵⁹.

Os pilares acima descritos podem ser observados a partir da imagem abaixo:



Imagem 2: (Pilares *Escolas do Amanhã*. Fonte: <http://images.slideplayer.com.br/1/288599/slides/slide_26.jpg>. Acesso em abril de 2015).

Além desses pilares, o programa *Escolas do Amanhã* foi apresentado, também, a partir de uma publicação intitulada *Cartilha Escolas do Amanhã*⁶⁰, supostamente distribuída a todas as unidades escolares participantes do projeto. O documento, apresentado em forma de livreto, expõe os principais objetivos do programa e como tais intentos poderão ser alcançados. A *Cartilha* possui ilustrações de alunos da rede municipal, vencedores de um concurso específico. Os principais pontos defendidos pela *Cartilha* reiteram os pilares fundamentais, anteriormente citados.

Com isso, deve-se ressaltar que o programa, seguindo as orientações do *Mais Educação*, reflete a tendência atual de envolver não apenas a comunidade, mas

⁵⁹ Decreto que instituiu o Programa Bairro Educador.

⁶⁰ Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/34951285/Cartilha-Das-Escolas-do-Amanha#scribd>>. Acesso em maio de 2015.

diversos atores (como organizações não governamentais e empresas privadas)⁶¹ no processo educacional, no âmbito da chamada educação integral, como mais uma maneira de ampliar a proteção social aos alunos que estudam em escolas localizadas em áreas ditas conflagradas pela violência, em especial a relacionada ao tráfico armado de drogas. Sendo assim, o *Escolas do Amanhã* possui relação de parceria com as UPPs (Unidades de Polícia Pacificadora), projeto da Secretaria de Estado de Segurança (SESEG) do Rio de Janeiro, que objetiva a ocupação das favelas pela polícia militar, no sentido de combater o tráfico de entorpecentes, bem como a presença de traficantes armados no interior daquelas comunidades.

Nesse contexto, foi criado em meados de 2010, pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, o Programa UPP Social, objetivando a vinculação entre as Unidades de Polícia Pacificadora e as políticas sociais, articulando e organizando informações no atendimento às principais demandas da comunidade.

A UPP Social tem dois projetos na área de educação: o programa “Escolas do Amanhã”, que visa reverter o quadro de evasão e desenvolver educação em tempo integral; e o “Espaço de Educação Infantil”, que busca a articulação entre creches e pré-escolas nas áreas pacificadas. O primeiro programa está em apenas dez favelas das 34 pacificadas, o segundo em apenas 6 favelas. Na grande maioria das favelas pacificadas, a propalada paz chegou na forma de policiais, mas não de professores. O único programa educacional que se encontra na maior parte das áreas pacificadas é a oferta de cursinhos profissionalizantes geridos pelo sistema S (Senai e Senac – braços sociais do patronato na indústria e no comércio), que busca formar força de trabalho para atender suas demandas. O significado mais profundo destas políticas é de que não há um esforço de estimular a mobilidade social, a democratização do acesso ao conhecimento, em síntese, a transformação das condições sociais da favela anteriores a pacificação. A preocupação não é promover a escolarização, mas jogar mais gente no mercado de trabalho.⁶² (Nice de Paula, *O Globo*, 18/10/2013)⁶³.

Pergunta-se, a partir desses termos, se o Projeto *Escolas do Amanhã*, resvala para uma prática de controle social e/ou assistencialismo nessas escolas, ou se de fato vê-se “que a educação em tempo integral surge, então, como uma alternativa na busca pela qualidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil” (GUARÁ, 2009, p. 67). Dentro dessa ótica, diante dos objetivos e descrições apresentados nos principais documentos, nos parece que o *Escolas do*

⁶¹ Algumas parcerias ocorrem no âmbito do *Escolas do Amanhã*, como o Instituto Ayrton Senna, com o programa *Acelera*, responsável por corrigir problemas de defasagem idade-série dos alunos.

⁶² Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Num=816>>. Acesso em maio de 2015.

⁶³ Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Num=816>>. Acesso em maio de 2015.

Amanhã, além da busca pela *qualidade*, parte do princípio da educação compensatória ou de que é preciso “dar mais para quem tem menos”, a fim de que as desigualdades educacionais sejam, ao menos, dirimidas. Daí, não podemos deixar de lembrar, com Saviani (2007), que:

(...) a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. Assim, se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade através da ação pedagógica não se trata de reconhecer seus limites, mas de alargá-los: atribui-se então à educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social. A consequência é a pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional. (p.36).

Sem apresentar uma resposta definitiva à questão, queremos até aqui mostrar a sua complexidade.

O programa *Escolas do Amanhã* foi instituído pela Resolução Nº 1038, de 24 de agosto de 2009, publicada no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, em 25 do mesmo mês. Anteriormente, em 31 de julho daquele ano, publicou-se o Decreto Nº 30.934, que instituiu o programa *Bairro Educador*, já citado, o qual possui relação direta com o *Escolas do Amanhã*.

Em termos legais, podemos afirmar que o *Escolas do Amanhã* configura-se como um programa pouco institucionalizado, uma vez que são escassos os documentos oficiais que dele tratam. Além disso, são poucos os trabalhos de teses e dissertações voltados para a sua discussão e análise. Em acesso ao banco de teses da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*⁶⁴, em uma pesquisa básica, com o uso do termo “*Escolas do Amanhã*”, foram encontrados quatro trabalhos: um da área de Educação, um de Serviço Social e dois da Saúde. Observa-se que, embora seja um programa de grande dimensão no âmbito educacional no município do Rio de Janeiro, apenas um trabalho foi encontrado na referida área. Todavia, o que mais se encontra a respeito do programa *Escolas do Amanhã* são matérias e reportagens de jornais, revistas e internet – assim como mídia e imprensa em geral.

⁶⁴ Levantamento feito em maio de 2015.

Podemos classificar o *Escolas do Amanhã*, à luz de Veloso (2011), como uma política específica para alunos e escolas com condições socioeconômicas desfavoráveis. Infere-se, através da leitura dos documentos oficiais, da série de reportagens divulgadas pela imprensa e do discurso das autoridades responsáveis, o que o projeto *Escolas do Amanhã* representa. De certa forma, a questão da busca pela qualidade torna-se uma constante nos discursos e nos documentos oficiais, e se pretende que a ampliação da jornada escolar ou o tempo integral estejam atrelados ao combate das desigualdades.

Além de afirmar a educação como direito, a Resolução que instituiu o *Escolas do Amanhã* enfatiza que ela é fator determinante de mudanças sociais e, em seu artigo 3º, um dos objetivos apresentados para o desenvolvimento educacional é o uso de metodologia dinâmica de ensino, a fim de que sejam superados os bloqueios cognitivos, gerados pela violência cotidiana. Já o Decreto, relativo ao Bairro Educador destaca a necessidade do estreitamento das relações entre a escola e a comunidade, e da busca de parcerias com outros setores da sociedade, para que haja pleno desenvolvimento intelectual dos alunos. Na *Cartilha Escolas do Amanhã*, propostas do programa são apresentadas de forma resumida e com ilustrações, dando ênfase à participação de voluntários e ao apoio pedagógico.

O que mais se destaca, nos documentos analisados, é a oferta de uma educação, em tempo integral, capaz de desenvolver no aluno a competência de aprender o conteúdo das disciplinas escolares; as habilidades intelectuais, físicas e mentais; e contribuir para a melhora do entorno. Sendo assim, o que se pode perceber, de maneira mais explícita, a partir da análise dos já citados documentos, é a ênfase na manutenção de insumos, com a garantia de que todas as unidades sejam equipadas das mais diversas maneiras, para que o tempo integral seja executado. Dentre os principais alvos do programa *Escolas do Amanhã* encontram-se oficinas de arte, esportes e reforço escolar; incentivo à participação em eventos esportivos, culturais e educacionais; cineclubes, informática com internet banda larga e salas de leitura; sala de saúde, com pessoal preparado para atender emergências escolares e cuidar da saúde dos alunos; promessa de dois computadores em cada sala, do terceiro ao sexto ano; e aulas de ciências com laboratório em cada sala, animais e plantas para experiências escolares.

Com relação às reportagens de jornais, revistas e matérias em sites da internet, o discurso mais observado é o da violência como fator determinante ao baixo rendimento dos alunos e, conseqüentemente, à baixa (ou falta) de *qualidade* das escolas localizadas em favelas. “É impossível imaginar que essas crianças que passam pela experiência de viver em áreas violentas tenham a tranquilidade necessária para o processo de aprendizado”, declarou a ex-secretária municipal de educação do Rio de Janeiro ao jornal *O Globo*, de 30 de maio de 2010, em uma reportagem da série intitulada *O X da Questão – Rascunhos do Futuro*, que mostrou resultados referentes ao andamento do programa *Escolas do Amanhã*, em diferentes regiões da cidade, nove meses após sua implementação.

Além da influência negativa, provocada pelo tráfico armado de drogas, as reportagens destacam a violência familiar, o trabalho infantil, e a falta de acompanhamento por parte dos pais da vida escolar dos alunos, como fatores determinantes para o mau desempenho dos estudantes na escola, e mesmo para a evasão. Outro ponto de destaque mostrado pelas reportagens é o poder de autoridade que os gestores recebem em escolas em que a presença do poder público não existe ou é reduzida, sendo a figura da direção a responsável pela mediação de diversos conflitos, inclusive na manutenção de diálogos com traficantes. Em contrapartida, a série de reportagens destaca a falta de preocupação dos estudantes com a violência do tráfico em áreas ocupadas pelas UPPs.

Podemos observar, nessa série de reportagens, o discurso de que os alunos das *Escolas do Amanhã* necessitam de atenção especial e os projetos, os mais diversos possíveis, são o principal meio de atrair a atenção dos estudantes e elevar a *qualidade* da educação nas escolas localizadas em áreas consideradas de risco social, em especial no que diz respeito ao aprendizado das crianças e jovens. Tais proposições parecem preconizar a ideia de que

toda escola está inserida em um contexto social, sobre o qual não tem controle, mas que influencia fortemente as relações estabelecidas nos espaços escolares e, conseqüentemente, o processo ensino/aprendizado. Esse contexto tanto cria restrições como oportunidades estruturais para a escola. Entre os fatores contextuais o seu **local**, isto é, a cidade ou o bairro merece especial destaque. (SOARES, 2004, p. 86).

Por outro lado, há, também, diversas reportagens e entrevistas com a ex-secretária de educação do município, Claudia Costin, a qual enfatiza o bom desempenho das unidades escolares contempladas com o programa *Escolas do*

Amanhã. Além do alto investimento e dos recursos destinados a essas escolas, destacam-se as aulas de reforço, em especial as de Língua Portuguesa e Matemática, como um dos principais fatores para a evolução dos alunos em avaliações realizadas pela prefeitura do Rio de Janeiro⁶⁵. Na mesma linha de raciocínio, o horário integral e/ou a ampliação da jornada é, também, apresentado como um fator de melhoria do aprendizado dos alunos e de redução da evasão escolar. Entretanto, é preciso considerar que, já é parte da discussão sobre o tema, o perigo da hiperescolarização:

(...) é importante ressaltar que o aumento do tempo escolar necessário à Educação Integral (...) não objetiva dar conta apenas dos problemas que os alunos enfrentam devido ao baixo desempenho nos diversos sistemas de avaliação, pois o que se pode constatar, em alguns casos, é que o aumento da jornada de trabalho escolar dos alunos em disciplinas específicas, como Matemática e Língua Portuguesa, tem gerado processos de hiperescolarização, que não apresenta, os resultados desejados. (BRASIL, 2009a, pág. 36).

De fato, apesar dos poucos estudos empíricos sobre o *Escolas do Amanhã*, dados oficiais revelam que índices como o de evasão foram reduzidos nessas unidades escolares, em comparação à rede como um todo. Outro ponto a ser destacado é o crescimento no Índice de Desenvolvimento da Educação no Rio de Janeiro (IDERIO)⁶⁶. Contudo, os poucos estudos existentes evidenciam diversas fragilidades do programa. Em nossa pesquisa anterior, realizada em 2012, numa unidade escolar da favela do Vidigal, Zona Sul do Rio de Janeiro, a falta de espaço físico para o andamento das oficinas, a rotatividade de oficinairos (e mesmo a ausência deles) e o acúmulo de funções da direção foram pontos frágeis observados. Lucas (2011) ao pesquisar uma escola da Zona Norte da capital também apontou fragilidades do programa e, tanto em um estudo, quanto em outro, considerou-se que a oferta de horário integral (um dos pilares do projeto) não é cumprida, uma vez que as atividades eram oferecidas no contraturno e para alguns alunos.

A partir do exposto acima, concordamos com Cavaliere (2015), enfatizando que

o programa *Escolas do Amanhã* surge como uma tentativa de, pela diferenciação positiva de um grupo de escolas, efetivarem-se direitos

⁶⁵ Referimo-nos ao Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-RIO) que, segundo o jornal *O Globo*, de 14/05/2011, das 151 unidades escolares contempladas com o programa *Escolas do Amanhã*, 60% cumpriram as metas estipuladas pela Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: < <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/15819/escolas-em-areas-violentas-evoluem-acima-da-media-na-rede-municipal/>>. Acesso em maio de 2015.

⁶⁶ Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-MEC) revelam que houve redução no índice de evasão entre 2008 e 2012 de 26,5% nas *Escolas do Amanhã*, contra 21,2% na rede municipal. Com Relação ao Iderio, 79 unidades escolares contempladas com o programa atingiram metas estabelecidas pela prefeitura. (CAVALIERE, 2015, p. 106).

educacionais e diminuir-se as desigualdades. Ele incorpora ideias como a ampliação da jornada escolar, entre outras, vistas como caminhos possíveis para a democratização dos sistemas educacionais. [...]. Ainda que uma melhora nos índices das escolas participantes, acima da média municipal, tenha sido observada, as instáveis condições institucionais dessas medidas deixam o programa em posição pouco convincente quanto ao sucesso e continuidade de sua tarefa de diminuir as desigualdades educacionais. (p. 107-108).

2.1 A favela da Rocinha

Há algumas divergências entre os autores que se dedicam ao tema das favelas no Rio de Janeiro, mas, em geral, se reconhece que as favelas existem há mais de um século. A denominação “favela” teria surgido a partir do Morro Favella, hoje chamado Morro da Providência. Em 1897, antigos combatentes da Guerra de Canudos teriam se alocado neste morro, cujo nome fazia referência à presença de uma planta leguminosa de nome *favella*. (CHRISTOVÃO e SANTOS, 2010, p. 278).

O surgimento da localidade conhecida como favela da Rocinha data da década de 20 do século passado. O morro abrigava uma chácara. O local pacato era de onde partiam os agricultores rumo aos arredores do Hipódromo da Gávea, a fim de vender o que haviam plantado. Quem por lá passava e perguntava de onde vinha o alimento recebia como resposta: "Vem da rocinha". Carvalho Filho (2006), nos aponta que, em fins da mesma década, a Rocinha foi povoada por operários fabris e outros tipos de trabalhadores manuais, mal remunerados, portadores de baixa escolaridade, com pouca ou nenhuma qualificação. Em seguida, muitos dos habitantes da favela, chegados nas décadas de 1940 e 1950, eram filhos de agricultores pobres do interior, oriundos de famílias com muitos filhos, que se dispersavam devido à situação de pobreza em que viviam nos locais de origem.

Essa é a bucólica origem do nome de uma das favelas mais famosas do Rio de Janeiro, que possui atualmente, segundo dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010⁶⁷, 69.161 mil habitantes. Entretanto, membros da associação de moradores da favela discordam dos dados oficiais e afirmam ter entre 180 e 220 mil moradores na Rocinha.

Historicamente, o eixo paradigmático da representação das favelas é a ausência. Nesta perspectiva, a favela é definida pelo que *não seria* e pelo que

⁶⁷ Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2011/12/menor-favela-do-pais-rocinha-discorda-de-dados-de-populacao-do-ibge.html>>. Acesso em maio de 2015.

não teria. Nesse caso, é apreendido, em geral, como um espaço destituído de infraestrutura urbana – água, luz, esgoto, coleta de lixo; sem arruamento; globalmente miserável; sem ordem; sem lei; sem regras; sem moral. Enfim, a expressão do caos. Outro elemento peculiar da representação usual das favelas é sua homogeneização. Presentes em diferentes sítios geográficos – em planícies, em morros, às margens de rios e lagoas – e reunindo algumas centenas de moradores até alguns milhares, possuindo diferentes equipamentos e mobiliários urbanos, sendo constituídas por casas e/ou apartamentos, com diferentes níveis de violência e presença do poder público, com variadas características socioambientais, as favelas constituem-se como territórios que se exprimem em paisagens consideravelmente diversificadas. A homogeneidade, no entanto, é a tônica quando se trata de identificar esse espaço popular. (SILVA ET AL, 2009, p. 16).

A trajetória da Rocinha é um retrato do que aconteceu no restante do Rio de Janeiro. A ocupação acelerada do morro aconteceu na década de 1950, com a chegada em massa de nordestinos. Eram pessoas pobres que viviam, sobretudo, da pecuária e da agricultura. Para manter essa atividade em terra carioca, os moradores da Rocinha tinham pequenas plantações e criação de animais no redor da casa. Pela localização, próxima a bairros de classe média, o que representava oportunidades de trabalho, a Rocinha acabou atraindo famílias de outras regiões do Rio. Passada uma década, em 1960, não havia mais espaço para horta alguma.

Com a abertura do Túnel Dois Irmãos, atual Zuzu Angel, que une a Zona Sul à Zona Oeste, muitos trabalhadores acabaram por se mudar para a favela. A Rocinha cresceu no mesmo ritmo em que toda a cidade se favelizou, na esteira da ausência de política habitacional e de transporte. Tornou-se, assim como as demais favelas, uma terra abandonada pelo Estado e pelo poder público em geral, criando-se um bolsão de pobreza onde, principalmente a partir dos anos 1980, traficantes se refugiaram e construíram a maior rede de distribuição de drogas da Zona Sul da cidade, sob o poder das armas. Também na mesma década,

com a expansão das favelas no cenário carioca, tornou-se comum na Rocinha a locação, compra ou troca de habitações. Este fenômeno com o tempo não só se espalhou, assim como valorizou as construções, devido sua localização na zona sul, tornando-se alvo de especulação imobiliária. (NOVAES, 2010, p. 49).

A favela da Rocinha situa-se entre os bairros da Gávea e São Conrado, dois dos mais nobres da Zona Sul da cidade, o último conta com a presença de luxuosos hotéis e apartamentos com vistas para o mar e a montanha, como a Pedra da Gávea (maior bloco de pedra à beira mar do mundo), um dos cartões postais mais bonitos da

capital. Por encontrar-se no centro de dois bairros de classe média alta, a Rocinha, segundo Novaes (2010)

é um típico caso do modelo de segregação carioca, inicialmente fazia parte do bairro da Gávea, mas na década de 90 foi desmembrada e se transformou em mais um bairro da zona sul da cidade. Cercada por bairros onde residem as classes sociais mais altas da cidade, a Rocinha apresenta altos índices de violência e baixa renda per capita da região. (p. 44).



Imagem 3: (Vista da favela da Rocinha para o Bairro de São Conrado, com a Pedra da Gávea ao fundo. Fonte: < https://en.wikipedia.org/wiki/Rocinha#/media/File:Rocinha_rio_de_janeiro_panorama_2010.jpg>. Acesso em maio de 2015).

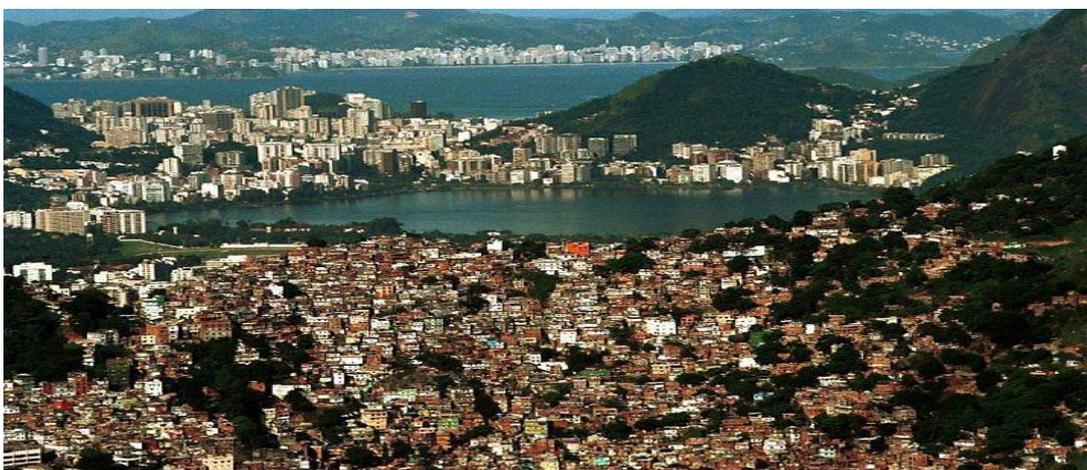


Imagem 4: (Vista da favela da Rocinha para o Bairro da Lagoa. Fonte: < <http://4.bp.blogspot.com/-33phdmMtBtQ/T3wtAC9S90I/AAAAAAAAAotY/ewazC9WMhnQ/s1600/favela+da+rocinha.jpg>>. Acesso em maio de 2015).

A Rocinha, através da Lei 1995 de 18 de julho de 1993, foi transformada em mais um bairro oficial da cidade do Rio de Janeiro, constituindo-se como uma região administrativa, a qual deveria estar incluída nos marcos da *cidade legal*, com direito a todos os serviços básicos. Entretanto, a favela continua sofrendo de graves problemas de infraestrutura, como coleta de lixo, abastecimento de água e falta de rede de

esgoto. Segundo o censo residencial da Rocinha, feito pelo Escritório de Gerenciamento de Projetos do Governo do Rio, apenas 31,1% das pessoas têm a sua rua toda pavimentada. Somente 1,8% das casas da favela podem ser acessadas por carro. Para chegar a todas as outras, é necessário passar por becos, escadaria ou uma rua, onde só é possível o trânsito de pedestres.

De 2007 a 2009, foi criado um plano diretor sócioespacial da Rocinha e com os recursos do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), do Governo Federal, foi dado o pontapé em algumas obras de melhoria na favela. A Rocinha foi beneficiada com a construção, em março de 2010, de um grande complexo esportivo, com estrutura para treinar e capacitar possíveis atletas para as Olimpíadas de 2016; no mesmo ano foi inaugurada uma grande passarela projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer e, posteriormente, um conjunto habitacional para moradores que tiveram suas moradias demolidas, para abertura de ruas onde antes existiam becos.



Imagem 5: (Obras financiadas pelo Programa de Aceleração do Crescimento – PAC – na Rocinha. O conjunto habitacional, o complexo esportivo da Rocinha, e a passarela projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer. Fontes: < <http://www.jauregui.arq.br/capsulas-favela.html>>. Acesso em maio de 2015; < <http://extra.globo.com/noticias/rio/rocinha-vai-ganhar-complexo-esportivo-de-lazer-com-obras-do-pac-378676.html>>. Acesso em maio de 2015; < <http://www.brasil247.com/pt/247/favela247/130223/Obras-do-PAC-na-Rocinha-priorizam-est%C3%A9tica.htm>>. Acesso em maio de 2015; < <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2010/06/passarela-feita-por-niemeyer-para-rocinha-e-inaugurada.html>>. Acesso em maio de 2015).

Em novembro de 2011, a favela foi ocupada pelas forças policiais, a fim de que o tráfico armado de drogas fosse combatido para a futura instalação de uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPP), o que ocorreu em setembro de 2012. Embora a entrada efetiva da polícia na Rocinha fosse vista como uma oportunidade de *pacificação*

(termo adotado pelo Governo Estadual para a política de ocupação das favelas pelas forças policiais), a fim de que a violência imposta pelos traficantes acabasse, a população ainda sofre com tal problemática e, duas forças armadas e rivais, passaram a conviver de forma permanente no mesmo território. Dessa forma, em 2015, o tráfico armado ainda é uma grande questão a ser solucionada na Rocinha. Apesar disso, a favela não para de crescer e conta com uma variedade de empresas e comércios locais: são redes de *fast-food*, sinal de TV a cabo, de rádio e de internet, *lan-houses*, casas de shows, academias de ginástica, postos de saúde e uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA), agência dos Correios, agências bancárias (Bradesco, Itaú, Banco do Brasil e Caixa Econômica Federal), casas lotéricas, serviços de transporte com *mototaxistas*, e circulação de três linhas de ônibus, bem como de transporte alternativo (vans). Além disso, possui canal próprio de TV, rádios da comunidade e sites. É apoiada por uma variedade de Ongs e beneficiada por diversos projetos da Prefeitura e do Governo Federal.



Imagem 6: (Comércio e agências bancárias na Rocinha. Fontes: < <http://www.rocinha.org/noticias/view.asp?id=2739>>. Acesso em maio de 2015; < <http://economia.uol.com.br/album/2012/11/12/favelas-pacificadas-atrai-gigantes-do-comercio.htm>>. Acesso em maio de 2015; < <http://oglobo.globo.com/economia/nas-favelas-das-tvs-ao-cartao-de-credito-6694173>>. Acesso em maio de 2015; < <http://www.vozdascomunidades.com.br/complexo-do-alemao/casas-bahia-abre-loja-dentro-da-rocinha-alemao-tera-unidade/>>. Acesso em maio de 2015).

No que diz respeito à área educacional, estão presentes na Rocinha diversas creches e escolas particulares de ensino fundamental (que oferecem até o quinto ano). Com relação à rede pública de Ensino, há cinco escolas de ensino fundamental da rede municipal, que atendem diretamente a população da comunidade (três delas

dentro da favela, pois as Escolas Municipais André Urani e Rinaldo De Lamare, embora não estejam dentro da localidade, encontram-se muito próximas e recebem estudantes quase que exclusivamente da Rocinha e favelas vizinhas, como o Vidigal). Incluem-se, nessa lista, além das escolas de nossa pesquisa, um Ginásio Experimental (que oferece do sétimo ao nono ano), denominado Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE); creches e um espaço de desenvolvimento infantil, inaugurado em 2014, e construído com recursos do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Possui, também, um colégio da rede estadual, que oferece o ensino médio. É importante destacar que todas as três escolas de ensino fundamental que se localizam no interior da Rocinha são integrantes do *Escolas do Amanhã*, sendo elas: Escola Municipal Abelardo Chacrinha Barbosa, Escola Municipal Francisco de Paula Brito e CIEP Dr. Bento Rubião; além da Escola Municipal André Urani (experimental) que, como ressaltado, não se encontra dentro da favela.

A Rocinha tem características peculiares. Devido ao seu enorme tamanho é dividida em sub-bairros⁶⁸. No sub-bairro conhecido como Barcelos há uma grande variedade de comércio e serviços, bem como muitos imóveis residenciais de razoável qualidade. Já em outras áreas, como a Vila Macega, encontram-se casas de madeira em situação de risco, sem infraestrutura, onde diversas famílias vivem em situação de extrema pobreza. Nas partes mais valorizadas da Rocinha, algumas áreas sofrem especulação imobiliária, com a presença inclusive de moradores de classe média. A grande procura fez com que as construções irregulares se intensificassem. Hoje a favela conta com um prédio de 11 andares e 56 apartamentos, conhecido como *Empire-State* da Rocinha. A demanda cresce cada vez mais, e há filas de espera para conseguir alugar uma moradia no local. Estima-se que 33% dos imóveis da Rocinha são alugados.

⁶⁸ Rua Dois, Barcelos, Rua Quatro, Rua Um, Dionéia, Vila Verde, Largo do Boiadeiro, Cidade Nova, Rua Três, Portão Vermelho, Pastor Almir Laboriaux, Cachopa, Setor Cento e Noventa e Nove, Campo Esperança, Roupas Sujas, Vila Cruzada, Macega, Vila Vermelha, Cachopinha, Vila União, Terreirão, Fazenda de Pressa e Curva do S.

A ROCINHA EM NÚMEROS



Fonte: Governo do Estado do Rio de Janeiro

Imagem 7: (Dados demográficos da Rocinha. Levantamento feito pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro – 2009. Disponível em: <
http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1927/conto_escola_assis_2ed.pdf?sequence=4>. Acesso em maio de 2015).

Outro destaque é a presença da escola de samba Acadêmicos da Rocinha e do grupo Coopa-Roca, uma cooperativa de trabalho artesanal que gera renda para os moradores. Destaca-se ainda a bem-sucedida iniciativa de microcrédito promovida pelo Banco Popular, que empresta quantias de até R\$ 1.000 a pequenos comerciantes e ambulantes, com uma baixíssima taxa de inadimplência, e o projeto Rocinha Mais Legal, que pretende regularizar os imóveis através da legalização dos terrenos. Entretanto, segundo Ventura, Ramos & Burgos (2014),

a Rocinha ainda convive com um enorme déficit de acesso a serviços públicos, sendo especialmente graves a questão do lixo e do saneamento básico. (...) cerca de 13,3 toneladas de lixo ficam sem recolhimento diariamente na favela; (...) cerca de 15% dos domicílios despejam esgoto em valas e rios que correm a céu aberto. (...). Além disso, em virtude da alta densidade, a favela também convive com problemas e doenças decorrentes da umidade, ventilação precária e baixa insolação de um universo significativo de moradias. (p. 130).

Para tentar conter o crescimento irregular e desordenado da favela, a Prefeitura do Rio implantou em 2001 um projeto urbanístico chamado Eco-limites, que delimitou a área de construção com barras de ferro unidas por cabos. Mas isso não foi suficiente para evitar novas construções e o conseqüente desmatamento da Mata Atlântica. Por esse motivo, em 2009, iniciou-se a construção de um muro que delimitará a área da Rocinha, a fim de conter seu crescimento. Esse plano foi e ainda é muito criticado, mas acabou aceito ao respeitar algumas exigências da comunidade e, por esse motivo, o muro será cercado por um parque ecológico com diferentes estruturas para o turismo, o lazer, a educação e o esporte.



Imagem 8: (Planta digital de como ficaria a favela da Rocinha cercada por um muro. Fonte: < <http://acertodecontas.blog.br/politica/os-muros-do-rio-de-janeiro/>>. Acesso em maio de 2015).

Destacamos o pensamento de Novaes (2010), como uma maneira de ressaltar o ponto negativo de ideias como a construção de um muro que, *a priori*, pretende preservar a área de Mata Atlântica:

o preconceito em relação aos moradores das favelas cariocas favoreceu e ampliou o processo de vulnerabilidade social em que sempre viveram, devido à segregação física e simbólica que sofrem na cidade. O surgimento do narcotráfico refletiu na criminalização da pobreza e da favela, as ações de governo intensificaram o isolamento, através de políticas, tais como as construções de muros para separar a favela do asfalto, com o discurso de proteção ambiental, além da ação de policiamento ostensivo, militarização e controle social. A Rocinha recebeu várias dessas ações, proporcionando a intensificação da segregação social, principalmente pelos bairros ricos que a circundam. (p. 52).

Finalmente, observamos a Rocinha como representação de uma típica favela carioca, mas que chama a atenção pela grandiosidade, em todas as instâncias. O objetivo principal desse tópico foi o de descrever a favela, a fim de revelar uma visão geral da localidade. Todavia, como destacamos em alguns momentos, é impossível abordar temas relacionados a Rocinha sem citar problemáticas como a da violência, tanto imposta e provocada pelo tráfico armado de drogas, quanto pelas forças do Estado, na figura da polícia militar. É nesse momento que o *Escolas do Amanhã* se faz presente, uma vez que seu foco principal de implementação é em áreas consideradas de risco social e conflagradas pela violência.

2.2 O CIEP Doutor Bento Rubião

O nome dado ao CIEP foi em homenagem a Bento Affonso Pires Rubião⁶⁹, um advogado nascido na cidade de Ouro Preto, no Estado de Minas Gerais, em 1928. Concluiu o ginásio e os demais cursos na cidade do Rio de Janeiro e a amizade de seu pai com o importante jurista Heráclito Fontoura Sobral Pinto o levou a trabalhar no escritório desse famoso advogado por 33 anos consecutivos. Em 1964, com o início da Ditadura Militar no Brasil, Bento Rubião trabalhou em defesa de presos políticos nos tribunais militares.

Morador da Tijuca, bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro, começou a trabalhar em defesa dos interesses dos moradores de favelas, a partir de 1970, inicialmente da população dos Morros da Formiga e do Borel. Na mesma década, com a especulação imobiliária na região da Avenida Niemeyer, que une os bairros de São Conrado e Leblon, a favela do Vidigal sofreu ameaças de remoção sob o pretexto do perigo de deslizamento de 100 metros dentro da localidade. Os moradores encontraram apoio na Igreja e, através do escritório de advocacia do Dr. Sobral Pinto, que era advogado da Arquidiocese do Rio de Janeiro, receberam apoio jurídico. Bento Rubião venceu a causa em prol dos moradores do Vidigal e a favela não foi removida, sendo recebido como um *Salvador*.

Na pastoral das favelas, assumiu pessoalmente as defesas consideradas mais difíceis e, por esse motivo, defendeu, também, interesses dos moradores da Rocinha e, junto a representantes da OAB-RJ e da Secretaria de Desenvolvimento e Promoção Social, contribuía para o estabelecimento de um clima menos violento e litigioso nas disputas pela presidência da Associação de Moradores, bem como a legalização de suas tumultuadas eleições. Bento Rubião faleceu em 20 de agosto de 1985.

O Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Doutor Bento Rubião foi fundado em agosto de 1988, e encontra-se na localidade conhecida como “Curva do S”, na parte mais central da Rocinha. Apesar de a política de construção desses Centros ter sido iniciada no Governo de Leonel Brizola – como já vimos – o Bento Rubião foi inaugurado no mandato do governador Wellington Moreira Franco, que assumiu em março de 1987.

⁶⁹ Biografia disponibilizada pela unidade escolar.

O terreno em frente à escola era usado, até 2008/2009 por uma antiga empresa de transporte das linhas de ônibus que serviam os moradores da Rocinha. No mesmo espaço, eram realizados *shows* diversos e bailes *funk*, principalmente nos fins de semana e feriados. Com as obras realizadas através do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), a localidade foi usada para a construção de duas unidades de atendimento básico e emergencial de saúde: uma Clínica da Família e uma Unidade de Pronto Atendimento 24h (UPA 24H).

O prédio do CIEP é, também, cercado por moradias e alguns comércios, como bares e mercadinhos. Desde 2014, está sendo construída uma nova unidade escolar no pátio externo do Centro Integrado, usado como estacionamento para professores e demais funcionários. Embora haja um cartaz pendurado numa parede do pátio interno da escola, a diretora do Bento Rubião declarou não ter tido informações alguma a respeito da nova construção. Relatou que começaram as obras e penduraram o cartaz. Em 2011, o CIEP foi submetido a reformas, as quais limitaram-se, basicamente à pintura do prédio.



Imagem 9: (Cartaz pendurado numa parede do pátio interno do CIEP, com anúncio de construção de nova unidade escolar. Fonte nossa, 2014).

Quanto à estrutura externa e interna, o CIEP Bento Rubião encontra-se assim dividido: são quatro andares (térreo, primeiro pavimento, segundo pavimento e pavimento superior), compostos por vinte salas de aula, uma sala de leitura, uma sala reservada para o Núcleo de Educação e Saúde (NES), uma sala de vídeo, uma sala de informática, refeitório no andar térreo, uma sala onde funciona uma copa, em que os professores lancham ou tomam café; duas quadras, uma interna, no andar térreo,

e outra no pavimento superior, dois banheiros em cada andar, sendo que os do último encontram-se interditados. Há, também, uma área externa (em que a nova unidade escolar está sendo erguida). É importante destacar que as paredes das salas de aula e também da direção não são completas, isto é, não vão até o teto. A limpeza do Centro fica por conta da Companhia Municipal de Limpeza Urbana do Município do Rio de Janeiro (Comlurb-RJ).

Com relação ao quadro de professores e funcionários, a escola conta com 29 professores no total, sendo 22 docentes da categoria II, com carga horária de 40h semanais; e 09 docentes na categoria I, os quais atuam na área de Educação Artística (Artes Cênicas), Educação Física e Língua Estrangeira (Inglês). Em geral, a maior parte dos professores encontra-se lotada na unidade escolar há pelo menos dois ou três anos. O CIEP conta com merendeiras, uma funcionária da portaria, uma diretora adjunta, uma coordenadora pedagógica, uma funcionária que atua na inspeção escolar e funcionários que atuam nos serviços gerais e da copa.



Imagem 10: (Frente do CIEP Dr. Bento Rubião antes e depois da reforma. Primeira Imagem de 2010; segunda de 2014. Fonte antes da reforma: <
http://grahamfoundation.org/grantees/5316?body_class=grantee&mode=overview>. Acesso em maio de 2015; após a reforma, fonte nossa, 2014).

Finalmente, o CIEP Dr. Bento Rubião contava, em 2014, com 600 alunos matriculados, da educação infantil ao terceiro ano do ensino fundamental, em horário integral, com carga de 9 horas diárias, das 8h às 17h.

2.3 A Escola Municipal Francisco de Paula Brito

A Escola Municipal Francisco de Paula Brito, assim denominada, por conta do famoso editor⁷⁰ nascido em 1809, no Rio de Janeiro. Mulato, filho de pais de origem humilde, Francisco de Paula Brito exerceu papel fundamental no desenvolvimento da carreira literária de Machado de Assis, bem como de muitos outros escritores, em meados do século XIX. Inaugurou, na verdade, uma vertente histórica e uma linhagem de editores ou casas editoriais que se constituíram ponto de encontro da elite cultural e de incentivo à produção literária. O fato de Paula Brito ter se tornado o livreiro preferido da elite intelectual do Rio de Janeiro, e o principal editor da época, exemplifica suas capacidades, reconhecidas e incentivadas até a década de 1840 por Dom Pedro I, consolidada na admiração de Pedro II, por seu empenho em estimular os escritores brasileiros.

Paula Brito não se destacou apenas na área literária. Muito antes do surgimento do movimento abolicionista, foi ele um ativo militante da causa, crítico severo da escravidão e defensor da igualdade racial – até mesmo criando e editando, desde 1833, o jornal *O Homem de Cor*, dando espaço, pela primeira vez, ao negro e às questões raciais na imprensa brasileira. Morreu no dia 15 de dezembro de 1861 e os jornais da época noticiaram que o seu enterro reuniu um dos maiores grupos de pessoas já vistos na cidade do Rio de Janeiro. Eis, nas palavras do próprio Machado de Assis, o que representou para a história da tipografia brasileira a figura de Francisco de Paula Brito: “Paula Brito foi o primeiro editor digno desse nome que houve entre nós”.

A Escola Municipal Paula Brito, assim denominada, encontra-se localizada na parte central da favela da Rocinha, um pouco acima de onde está situado o CIEP Dr. Bento Rubião. Devido à existência da escola, a localidade é conhecida pelo mesmo nome. A data da fundação da unidade é de 12 de março de 1971, durante o Governo de Francisco Negrão de Lima. Desde esse período, a escola foi submetida a duas grandes obras de reforma, uma durante o Governo de Leonel de Moura Brizola, com Marcello Nunes de Alencar à frente da prefeitura, em 1985; e a segunda, no primeiro mandato do prefeito Eduardo Paes, em 2010.

⁷⁰ Biografia disponibilizada pela unidade escolar.



Imagem 11: (Frente da escola Municipal Francisco de Paula Brito, já com a reforma de 2010. Fonte: <http://www.ciespi.org.br/primeira_infancia/cartografia/cartografias/rocinha/rocinha-mapa/rocinha-mapa-espacos-abertos/44-vila-uniao>. Acesso em maio de 2015).

Quanto à estrutura física, a escola Paula Brito possui três andares, compostos por 16 salas de aula, sala de leitura, sala de informática, sala da coordenação, uma biblioteca (nesse mesmo espaço encontram-se subdividas as salas de leitura e de informática); uma sala reservada para o programa de saúde, o refeitório e dois banheiros no térreo, dois banheiros no segundo andar, um banheiro para os funcionários, sala dos professores, com dois banheiros, uma quadra coberta e um estacionamento usado como pátio, onde as turmas são “formadas” para entrarem na escola.

A unidade escolar contava, em 2014, com 993 alunos matriculados, divididos em 16 turmas no turno da manhã e 16 no horário da tarde. Oferece o ensino fundamental, do primeiro ao quinto ano, e possui, ainda, duas turmas de sexto ano experimental⁷¹, uma do projeto *Acelera* e uma do projeto *Realfa*⁷², num total de 32

⁷¹ A fim de minimizar o impacto das grandes mudanças físicas e psicológicas pelas quais os alunos passam na faixa etária entre 11 e 12 anos, a Prefeitura do Rio implementou, em 2011, o projeto 6º Ano Experimental. Com apenas um professor na sala de aula para todas as disciplinas, como feito no 1º segmento, os estudantes iniciam uma nova etapa educacional sem grandes mudanças estruturais. O projeto é sempre implementado em escolas que oferecem até o quinto ano do ensino fundamental, e assumem, no ano seguinte, o sexto ano experimental, estendendo, assim, o primeiro segmento. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=4946648>>. Acesso em maio de 2015.

⁷² O Projeto surgiu em 2009, como proposta política de correção de fluxo dos alunos não alfabetizados com distorções série/idade dos 4º, 5º e 6º anos não alfabetizados. O Prefeito Eduardo Paes e a Secretária de Educação Cláudia Costin optaram por uma política de parceria público-privada com o Instituto Ayrton Senna.

turmas. Para atender a esses alunos, a Escola Municipal Paula Brito conta com 26 professores, sendo 17 na categoria docente II, com carga horária de 22,5 horas (e dupla regência); e 9 docentes na categoria I, com carga horária de 16 e 40 horas semanais, nas áreas de Educação Física, Língua Estrangeira (Inglês), Educação Artística e Música. Possui, ainda, uma direção adjunta, uma coordenadora pedagógica e uma secretária escolar. Conta, também, com funcionários que atuam na portaria da escola, na inspeção escolar, e uma funcionária que reside na escola. A limpeza, assim como no CIEP Dr. Bento Rubião, fica por conta da Comlurb-RJ.

A partir da visão geral das estruturas física e profissional das unidades escolares, abordaremos no próximo capítulo como se apresentam as experiências de ampliação da jornada e horário integral nas duas escolas, considerando o Programa *Escolas do Amanhã* e as atividades oferecidas.

CAPÍTULO 3 – O PROGRAMA NAS ESCOLAS: COTEJANDO AS EXPERIÊNCIAS

Nesse capítulo, apresentaremos o programa nas escolas pesquisadas, tendo em vista a distribuição e classificação dos profissionais entrevistados, em especial os oficinairos e as oficinas ministradas, uma vez que estes são os personagens principais para a concretização da ampliação da jornada e/ou do tempo integral nas *Escolas do Amanhã*. Dessa forma, nos reportaremos às diretrizes presentes nos documentos legais, tanto no que diz respeito ao programa do município do Rio de Janeiro, quanto no que tange ao *Mais Educação*, a fim de comprovar (ou não) aquilo que é preconizado naqueles documentos e o que, de fato, é oferecido no âmbito escolar.

Analisaremos e cotejaremos, também, as experiências de ampliação da jornada escolar e de horário integral nas duas escolas pesquisadas, considerando a perspectiva de educação integral apontada ao longo dessa dissertação. O foco das análises e a comparação das experiências se darão, principalmente, a partir das declarações dos entrevistados no que diz respeito ao Programa *Escolas do Amanhã* e seus desdobramentos (ampliação da jornada, horário integral, relação com a comunidade e visão do que venha a ser uma educação de qualidade).

Ressaltamos que o início da pesquisa de campo ocorreu posteriormente ao planejado devido a diversos fatores, dentre eles, a morosidade na liberação da autorização da pesquisa pelo comitê de ética responsável, a qual aconteceu em junho de 2014. No período, a rede escolar da cidade do Rio de Janeiro, tanto municipal, quanto estadual, encontrava-se em recesso, devido ao evento da Copa do Mundo. Diante desses fatos, nosso trabalho em campo foi iniciado na primeira semana de agosto de 2014, se estendendo até a primeira semana de novembro do mesmo ano.

Outros pontos de destaque que interferiram no andamento da pesquisa nas escolas foram: o atraso referente ao início das atividades de contraturno na Escola Municipal Francisco de Paula Brito, as quais foram retomadas na terceira semana de agosto; e a disponibilidade dos professores, gestores, oficinairos, e demais entrevistados, uma vez que tivemos de nos adaptar à rotina desses atores e das unidades escolares. A pesquisa de campo foi feita de forma simultânea nas duas

escolas, isto é, visitávamos às unidades escolares à medida em que conseguíamos contato com os entrevistados e reservávamos um momento para a aplicação dos questionários. Também comparecemos às escolas em dias alternados para que o trabalho de observação do campo de estudo fosse realizado. Além disso, é preciso ressaltar que as duas unidades escolares encontravam-se em processo eleitoral para escolha da direção.

3.1 Aspectos do horário integral no CIEP Dr. Bento Rubião

O Programa *Escolas do Amanhã*, segundo a direção da unidade escolar foi implementado em 2009, junto com o *Mais Educação*. Com eles, diversos projetos também foram desenvolvidos na escola, em especial o *Núcleo de Educação e Saúde* e o *Cientistas do Amanhã*. Não tivemos acesso ao Projeto Político-Pedagógico, pois fomos informados de que ele se encontrava em processo de construção. Um mural localizado no corredor ao lado da entrada da sala da direção especifica o que é oferecido no CIEP:

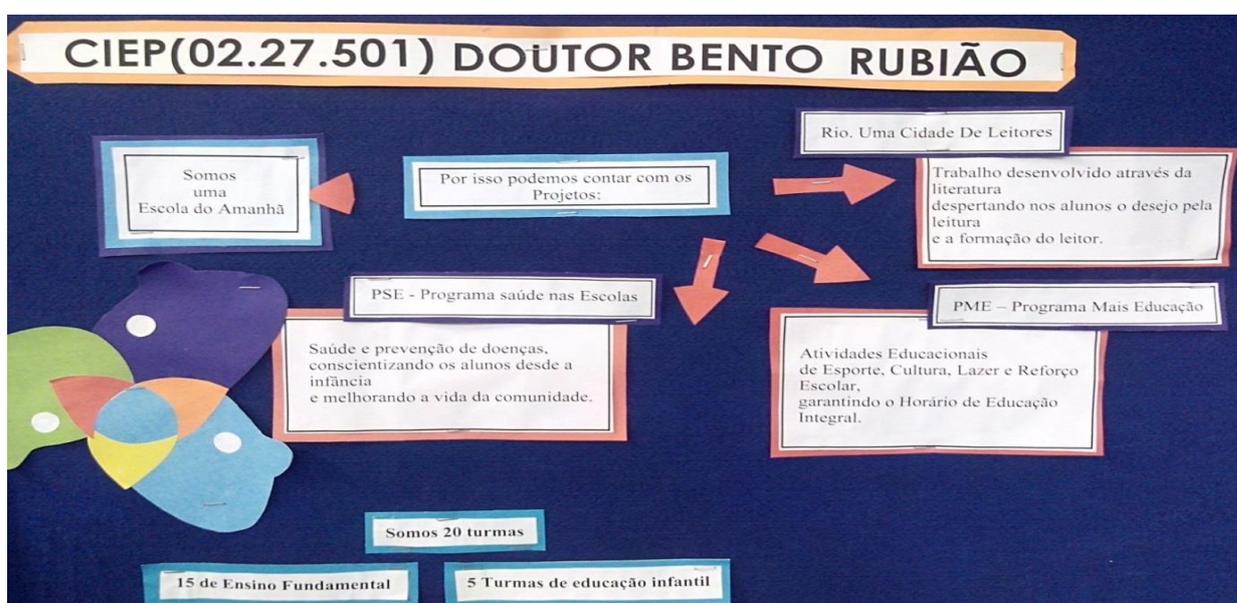


Imagem 12: (Mural no CIEP Dr. Bento Rubião. Fonte nossa, 2014).

A pesquisa empírica foi iniciada no CIEP Dr. Bento Rubião, onde conseguimos entrevistar⁷³ sete oficinairos⁷⁴, três professores, a diretora e uma coordenadora⁷⁵ das oficinas do *Mais Educação*. Quanto à formação acadêmica, cargo no serviço público e tempo de atuação na escola, os profissionais entrevistados encontram-se assim distribuídos:

Professores e funcionários da SME :

- 1) Diretora da unidade: possui graduação em Pedagogia e encontra-se na função há 15 anos;
- 2) Coordenadora: possui graduação em Pedagogia, atuando desde março de 2014 no CIEP; É funcionária da SME, mas não no cargo de professora, embora tenha formação de nível superior (vide nota 75);
- 3) Professora formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Docência Superior, atuando como PII, nas disciplinas de alfabetização (Português e Matemática, trabalhando com Ciências e Geografia, estas por conta própria), há dois anos alocada na unidade escolar;
- 4) Professora, também PII, formada em Pedagogia, há cinco anos na escola, ministrando disciplinas integradas de alfabetização (Português e Matemática);
- 5) Professora – PI – formada em Educação Artística, com Mestrado em Arte-Terapia, nos Estados Unidos, ministrando a disciplina de Artes Visuais, e há um ano e meio atua na unidade escolar.

Nenhum dos profissionais acima reside na Rocinha.

⁷³ Para facilitar a identificação dos sujeitos dessa pesquisa, nomearemos os entrevistados, quando da transcrição das falas da seguinte forma: Diretora, Coordenadora das oficinas, Oficina de alfabetização e letramento, Oficina de tênis de mesa, Oficina de contação de histórias, Oficina de Direitos Humanos e valores, Oficina de esporte e lazer, formado em Educação Física, Oficina de capoeira, Oficina de capoeira, Professora de disciplinas integradas – Português e Matemática, Professora de Artes Visuais e Professora de alfabetização e letramento.

⁷⁴ Entrevistamos todos os oficinairos da unidade escolar, a qual tem direito a oito oficinairos, segundo a direção. Como as atividades do segundo semestre estavam se iniciando, com a estruturação das oficinas, o oitavo oficinairo ainda não tinha sido contratado.

⁷⁵ Essa função está prevista no *Mais Educação*. Em conversa informal, a coordenadora declarou que sua função é auxiliar os oficinairos, como na procura de algum material para as oficinas, disponibilização de salas. Declarou ser, originalmente, *Agente Educadora II* (antiga função de inspetora). Cumpre determinado horário no âmbito do Programa *Mais Educação*, em conjunto com a função de inspetora. Também cumpre funções em sala de aula, quando da ausência de algum professor.

Oficineiros (não fazem parte do quadro da SME):

- 1) Oficineiro que ministra atividade de capoeira, morador da comunidade, com formação de ensino fundamental (antiga 4ª série), há dois anos atuando na escola;
- 2) Oficineira⁷⁶, também responsável pela atividade de capoeira, formação de ensino médio completo e curso superior em Artes Cênicas (não concluído), moradora da comunidade e há dois anos no projeto;
- 3) Oficineira formada em Pedagogia, que ministra atividades relacionadas a jogos, contação de histórias, dança e brincadeiras. Não é moradora da comunidade (desenvolve um projeto de teatro na comunidade, que não tem relação com a escola) e encontra-se há um ano na unidade escolar;
- 4) Oficineira, formada em Pedagogia, residente na comunidade, há dois anos no projeto, ministrando oficinas de alfabetização e letramento;
- 5) Oficineiro, com formação de Bacharel e Licenciado em Educação Física, cursando Mestrado na mesma área. Oferece atividades relacionadas aos esportes, trabalhando mais a parte de regras e inserção social dos alunos. Não é morador da comunidade e atua na unidade escolar há dois anos;
- 6) Oficineira que cursa o terceiro ano no ensino médio, moradora da comunidade, há um ano no projeto, ministrando oficinas relacionadas aos Direitos Humanos, com ênfase nos valores morais das crianças, como respeito e obediência;
- 7) Oficineiro, morador da comunidade, com formação de ensino médio incompleto (1º ano), ministrando oficinas de recreação direcionadas a esportes como futebol e tênis de mesa, há quatro anos no projeto na unidade escolar.

Com relação aos horários das oficinas, a diretora declarou que osicineiros ainda estavam em fase de adaptação, uma vez que os professores de atividades-extra já se encontravam alocados. Estes docentes (PI nas áreas de Artes Visuais, Artes Cênicas, Educação Física e Inglês), segundo a direção, sempre existiram na escola de tempo integral para complementação do horário. Por esse motivo, osicineiros, nesse retorno do projeto, no segundo semestre, passaram a ser alocados em qualquer horário, a partir das 8:00hs. Os locais onde acontecem as oficinas são diversos: osicineiros que trabalham com esporte, capoeira e recreação ministram suas

⁷⁶ Osicineiros de capoeira são casados e os dois revezam a oferta da oficina.

atividades no pátio e nas duas quadras, tanto na do primeiro pavimento como na do pavimento superior; os outros oficineiros ministram suas oficinas em sala de aula, sala de leitura ou sala de vídeo.

Segundo a direção da unidade escolar, a decisão em torno das oficinas a serem oferecidas e dos seus horários ocorre no âmbito da 2ª CRE. Entretanto, ao longo dos três meses em que estivemos em pesquisa na escola, não houve modificações nos horários das oficinas, assim como não houve contratação de um oitavo oficineiro, o qual completaria o quadro máximo de oficineiros que poderiam ser contratados pelo CIEP. Dessa forma, de acordo com a direção da unidade, a estrutura organizacional do Programa *Escolas do Amanhã*, no âmbito do *Mais Educação* se dá da seguinte forma:

MEC (Política Pública no nível federal) → SME-RJ (elabora a normatização) → 2ª CRE (forma um comitê regional para decisão de que oficinas serão concedidas, número de oficineiros que poderão ser contratados, os *kits* que poderão ser comprados para as oficinas e o limite de verbas disponíveis para pequenos reparos na escola, em especial nos locais onde as oficinas são ministradas) → Escola (forma um conselho, composto pela direção, professor, funcionário e um responsável de aluno. É responsável por levar as demandas da unidade escolar à 2ª CRE).

No que tange a essa questão, a diretora afirmou que o maior impasse relativo ao andamento do programa na escola refere-se à burocracia:

O maior impasse é a questão burocrática, especialmente com relação à verba e à liberação dos oficineiros. As ordens são dadas na véspera, daí temos que organizar tudo de uma hora pra outra e catar oficineiros. Também há o entrave de se conseguir um oficineiro com o perfil do colégio. É um trabalho grande procurar oficineiros. (...). Os kits são direcionados a todas as escolas com um valor determinado pelo MEC e somente podem ser adquiridos Kits de acordo com as oficinas oferecidas, não podemos comprar material para oficina de capoeira, por exemplo, se não a oferecermos. Todos esses valores fazem parte da prestação de contas, em que abre-se um processo, anexando-se todas as notas fiscais. Tudo é muito detalhado e criterioso. Entretanto, ao longo de todo o ano, o comitê regional nega solicitações da escola para pequenos reparos, por exemplo. Com isso, no final do projeto, em dezembro, somos orientados a gastar todo o dinheiro, a fim de que a prestação de contas seja fechada. Muitas vezes, nessa correria, não temos tempo de anexar as notas fiscais, tendo que abrir processos no ano seguinte para justificar os gastos do ano anterior.

Quando perguntados a respeito da existência de algum tipo de formação inicial ou continuada para os oficineiros, tanto a direção da unidade, quanto os próprios oficineiros foram unânimes na afirmação de que não há. O que existe, geralmente, são reuniões para orientação dos oficineiros quando do início do projeto na unidade escolar. Quanto a isso, a diretora da unidade declarou que, pelo fato de nenhum oficineiro ser novo na escola, eles já estão adaptados à rotina escolar. As orientações

de horários e funcionamento são concedidas apenas a novos oficinairos. Entretanto, estes não participam de reuniões importantes, como as do Conselho de Classe⁷⁷, por exemplo.

Não há formação continuada para os oficinairos. Às vezes a 2ª CRE faz algumas reuniões e solicita alguns oficinairos para participar. (...). Há reuniões frequentes com os diretores das escolas de turno único diretamente ligadas ao Escolas do Amanhã, uma vez por mês, em que diretivas sobre as Escolas do Amanhã são feitas, informações sobre desempenho e temas diversos. (...). Os oficinairos não participam do Conselho de Classe, pois os horários muitas vezes não batem. (Diretora).

Não houve nenhuma preparação e nem formação. A experiência que tenho eu trago comigo de Belo Horizonte, pois eu vim de projeto social e trabalho com criança já há bastante tempo. A escola não me preparou pra isso. (Oficineira de contação de histórias).

Minha amiga⁷⁸ que já participava do projeto me deu instruções a respeito do projeto. Particpei de algumas aulas dela e a diretora me indicou a ela para que me desse orientações. (Oficineira de Direitos Humanos e valores).

Eu tenho formação porque eu tenho curso superior e acho esse nome “oficineiro” pejorativo, porque eu sou professor. Eu já vi em outras escolas oficinairos que não têm a menor capacidade para trabalhar. Eu tenho capacitação porque sou professor. (Oficineiro de esporte e lazer, formado em Educação Física).

Apesar das declarações acima, a maioria dos oficinairos afirma sentir-se integrada à escola e que mantém relações pedagógicas com os professores regentes, com trocas de informações, principalmente no que diz respeito à melhoria no desempenho dos alunos.

Sim, me sinto integrada à escola, pois participo de reuniões e tenho retorno dos professores que me dão sugestões e dizem que os alunos se desenvolveram. (Oficineira de alfabetização e letramento).

Me sinto integrada à escola no sentido do afeto por parte dos professores que às vezes declaram “ah, você faz falta”. Mas, por conta da carga grande de trabalho, acaba que a gente não se envolve muito, pois tenho de sair de um trabalho e ir pro outro. Entretanto, troco informações com alguns professores com relação aos alunos. (Oficineira de contação de histórias).

Tenho total abertura com os professores no que diz respeito aos alunos, os professores me elogiam e sentem minha falta quanto estou afastado do projeto. (Oficineiro de esporte e lazer, formado em Educação Física).

Me sinto integrado à escola, pois tenho boa relação com a diretora e com os diretores. A direção é muito boa e os alunos possuem uma atenção por parte da direção. (Oficineiro de tênis de mesa).

⁷⁷ Todos os oficinairos declararam não participar de reuniões como as do Conselho de Classe ou com os responsáveis.

⁷⁸ Trata-se da oficinaira de Contação de Histórias.

No que diz respeito, ainda, à essa integração e manutenção de determinada relação pedagógica entre professores e oficinairos (e destes com a direção), destacam-se também as declarações daqueles e da diretora:

Não há como um oficinairo estar dentro da escola e não participar da rotina escolar. (Diretora).

A relação que existe entre os oficinairos, os professores e a direção diz respeito a problemas de indisciplina dos alunos especificamente. (Coordenadora das oficinas).

Não. Os oficinairos não frequentam o planejamento do colégio. As pessoas que não são funcionárias do colégio não participam das reuniões, mas acho que deveriam participar para opinarem a respeito dos alunos e do que está bom ou não na escola. Eu não me lembro de ter participado de uma reunião em que os oficinairos estivessem presentes. (Professora de disciplinas integradas – Português e Matemática).

Existe diálogo entre oficinairos e professores, mas os casos de mau comportamento são com a direção. Não posso interferir na aula dos oficinairos, mas há diálogo em determinados casos. A troca de turnos é muito rápida e não existe uma reunião entre professores e oficinairos para discutir as questões. Cada oficinairo trabalha em média com 90 alunos e não possuem tempo para fazer avaliação de cada um e nós professores temos dificuldade de fazer isso. (Professora de alfabetização e letramento)

Não. Nem os conheço e nem sei que oficinas acontecem aqui dentro. Não tenho conhecimento dos alunos que participam das oficinas e nada relacionado a isso. (Professora de Artes Visuais).

Seguindo com a linha de relações pessoais entre as partes, indagamos aos entrevistados sobre um possível aumento na relação entre a escola e a comunidade escolar (em especial no que tange à participação dos pais e responsáveis na rotina da escola), bem como questionamos se a participação dos alunos nas oficinas pressupõe melhoria no desempenho escolar como um todo⁷⁹. Houve algumas divergências no que diz respeito a esse questionamento:

Não mudou em nada a relação dos pais com a escola. A mesma relação que tínhamos continua. A única diferença é que os oficinairos são da comunidade e são mais próximos dos alunos. As oficinas oferecidas se relacionam pedagogicamente com as atividades do professor, mas não sei se o aumento do desempenho é resultado do trabalho do professor ou do oficinairo. Não posso afirmar que o Mais Educação contribua diretamente para o aumento do desempenho escolar. (Diretora).

Eu acho que para eles é essencial a participação nas oficinas, pois eles têm muito respeito pelos oficinairos que moram na comunidade. Os alunos melhoram momentaneamente, quando são ameaçados, por exemplo, de ficar sem capoeira. A longo prazo, não observei essa melhora. Acho que falta muita participação dos pais e da comunidade na escola. Os pais mal aparecem nas reuniões. Deveria haver uma maneira, através de projetos,

⁷⁹ A professora de Artes Visuais não respondeu a essa pergunta, pois afirmou desconhecer os oficinairos e declarou não poder responder se houve aumento da relação entre comunidade e escola.

para aproximar os pais e a comunidade da escola. Deveria partir da direção e da coordenação alguma estratégia para que isso acontecesse. Há falta de pertencimento da comunidade com a escola, pois, por exemplo, há roubos e a comunidade não se manifesta. Não há pertencimento por parte dos alunos, pois eles ficam dois, três anos na escola e se mudam para o Nordeste. Os alunos dependem do colégio. (Professora de disciplinas integradas – Português e Matemática).

O que os oficinairos trabalham não influencia na leitura e na escrita. Pergunto aos alunos o que fizeram nas oficinas e eles dizem que o oficinairo conta uma história e pede pra desenhar. Os alunos quando são rebeldes não participam das oficinas, especialmente a de capoeira, aí acabam melhorando o comportamento. Os pais somente vêm à escola quando há reunião específicas. Em festas juninas a comunidade não pode participar, não há apresentação de teatro, de dia das mães, a fim de aproximar a comunidade da escola. Criei uma página no Facebook, mas há pouco acesso dos pais; alguns pais falam muito comigo através do Whatsapp e do Viber, dando informações sobre o filho não poder ir à escola, ou para tirar dúvidas de tarefas escolares e assuntos gerais. Até aconselho a vida pessoal deles. Na greve de 2013 nos falávamos muito e eles apoiavam a gente. (Professora de alfabetização e letramento).

As oficinas aumentaram demais a relação dos pais com a escola. Uma vez eu estava contando uma história e um aluno chegou em casa chorando. A mãe veio dizendo que eu tinha batido no filho dela. Então, eu sentei com a mãe e expliquei o que estava acontecendo, e ela também chorou. Eu acredito que quando se dá uma aula e você quer mostrar pro menino que tem solução, que as coisas podem dar certo, isso muda a comunidade, porque começa por um dentro da escola. Quando eu cheguei no colégio, percebi que as crianças estavam muito acostumadas ao modelo tradicional de aula, acostumadas a ficar só olhando a cabeça do colega. Então, decidi trabalhar de outras formas com elas, aulas mais interativas e com maior participação dos alunos. No começo foi muito difícil, mas hoje eles já se adaptaram. Alguns pais me param nas ruas da comunidade e alguns alunos que são das oficinas são meus alunos no projeto de teatro fora da escola. Esses mesmos alunos estão levando os pais para este projeto. (Oficineira de contação de histórias).

Eu fico meio preocupado com essa relação entre a escola e os pais, acho que precisaria de uma maior participação dos pais. Nesses quatro anos que atuo no projeto, não observei mudança alguma. (Oficineiro de tênis de mesa).

Um dos questionamentos feitos aos oficinairos, em especial, diz respeito ao fato de eles terem conhecimento (ou não) das diretrizes do Programa *Escolas do Amanhã* ou do *Mais Educação*, considerando os documentos oficiais, como resoluções, decretos, manuais etc. Quanto a isso, a maior parte declarou não ter tido acesso ou não conhecer, ou responderam de maneira geral, sem especificar do que realmente se tratam os programas.

Escolas do Amanhã são atividades que proporcionam atividades de artes, jogos e etc. Mais Educação trabalha com jogos lúdicos, de socialização, um ajudando o outro. (Oficineira de alfabetização e letramento).

Não, não fui informado e nem conheço as propostas dos programas. (Oficineiro de capoeira).

Não conheço as propostas, mas acho que são atividades a mais para o desenvolvimento das crianças. (Oficineira de Capoeira).

Não. Eu acredito que o Escolas do Amanhã e o Mais Educação têm a proposta de levar a criança a um futuro melhor. Acho que a ideia do “amanhã”, é de plantar hoje algo positivo para que o Amanhã dessa criança possa ser melhor, e nem sempre dentro de sala de aula, mas através de atividades lúdicas que a criança aprende. (Oficineira de contação histórias).

Eu já ouvi falar por alto, mas não li e nem pesquisei por isso. A escola ainda não me passou documentos e nem nada relacionado ao programa. (Oficineira de Direitos Humanos e valores).

Não. Quem me informa mais ou menos é a diretora do colégio que me explicou como seria a atividade que ofereço para as crianças, que é recreação. (Oficineiro de Tênis de Mesa).

Conheço a proposta, e tive acesso aos Programas numa outra unidade escolar, em que me convidaram para implementar o Xadrex, dentro do Mais Educação. (Oficineiro de esporte e lazer, formado em Educação Física).

No que se refere aos professores e à direção, perguntamos qual a percepção⁸⁰ que eles possuíam do Programa *Escolas do Amanhã* e obtivemos as seguintes respostas:

O Escolas do Amanhã não trouxe novidades porque já existe a adaptação no tempo integral (de nove horas), mas o Escolas do Amanhã trouxe de diferente a equipe móvel de saúde. O Escolas do Amanhã, através do Mais Educação, veio somar com oficinairos e material. (Diretora).

Sou muito otimista e o caminho é esse, a escola em tempo integral, com participação de oficinairos, mas, antes da implementação do programa, seria essencial acabar com os problemas estruturais da escola, como todos os banheiros funcionando, bebedouros em todos os andares, quadra com proteção para a bola não cair do lado de fora, acabar com as infiltrações da escola. Não há sala de dança, por exemplo e não há salas específicas para as atividades. (Professora de disciplinas integradas – Português e Matemática).

A teoria do programa é muito bonita. Acredito que o aluno ficando na escola em horário integral é interessante, mas não funciona. Um aluno, por exemplo, fica o dia inteiro na escola, mas sem a estrutura necessária: paredes que não vão até o teto, o que provoca muito barulho, falta de ar condicionado e de um espaço de diversão. O número de alunos por turma, que é de 30, atrapalha muito o andamento das aulas. Falta formação continuada para os professores e, em alguns casos, somos obrigados a dar as oficinas para os alunos por ordem da secretaria. Atividades de qualquer coisa para preencher o horário. Temos de dar oficinas para turmas que não são a nossa. Desde a última greve (2013), me recuso a dar oficinas quando falta algum oficinairo e fico apenas com os alunos do reforço, enquanto os outros fazem as atividades das oficinas. (Professora de alfabetização e letramento).

Outro aspecto a ser destacado no CIEP Dr. Bento Rubião refere-se à relação do Programa *Escola do Amanhã* com as Unidades de Polícia Pacificadora. No que diz

⁸⁰ A professora de Artes Visuais declarou não conhecer a proposta do *Escolas do Amanhã*, porém, enfatizou que a ideia de implementação do horário integral é muito boa, caso fosse colocada em prática.

respeito a isso, a diretora declarou não haver relação pedagógica entre os programas e que apenas entra em contato com a UPP em casos de roubos e depredação, ou mesmo quando há algum evento de invasão do espaço escolar por algum morador embriagado. Com relação às parcerias externas, fomos informados que apenas o SESC (Serviço Social do Comércio) atua como parceiro, disponibilizando ônibus para transporte dos alunos a passeios, como visitas a museus, cinema, parques etc. Entretanto, de acordo com a direção da unidade, tal parceria não possui relação com o *Escolas do Amanhã*. No que se refere às parcerias no âmbito local, como com a Associação de Moradores, a diretora declarou querer distância dos líderes comunitários locais⁸¹, pois são todos submissos ao tráfico de drogas e nunca agiram em favor da escola, quando da depredação da instituição por parte de traficantes, por exemplo.

Toda vez que no final de semana tinha Baile Funk no espaço onde hoje é a UPA e acontecia alguma coisa que passava na televisão, eu via a fachada do meu colégio e já pensava: “vou chegar lá amanhã e vai estar tudo depredado”. Era dito e feito, ficava muito triste em ver a escola desse jeito e ter que cancelar as aulas por isso. A Associação de Moradores e a comunidade nunca se manifestaram em favor da escola.

Além das declarações dos entrevistados em torno dos diferentes aspectos da unidade escolar no que se concerne à sua rotina, em especial na oferta das oficinas, é importante destacar outras afirmações por parte da direção. Segundo esta, por se tratar de uma escola de horário integral (turno único), todos⁸² os alunos do colégio participam das oficinas do *Mais Educação*, exceto as crianças da Educação Infantil. Quando um aluno deixa de frequentar a oficina é porque não frequenta a escola. No que diz respeito à relação existente entre os Programas *Escolas do Amanhã* e o *Mais Educação*, fomos informados de que não há diferenças estruturais e que um está ligado ao outro.

Sobre o alcance das metas das principais avaliações, como IDEB e IDERIO, a diretora informa que a escola não participa da primeira. Já a meta estipulada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para a unidade escolar era de 4,9 para 2012, e a pontuação obtida foi de 4,4. Dessa forma, o Centro de Educação

⁸¹ Em 2013, numa visita informal à unidade escolar, conversamos com a coordenadora pedagógica que nos apresentou declarações semelhantes, afirmando, inclusive, que os líderes comunitários apoiavam o uso do espaço do colégio para festas organizadas pelo tráfico, com o argumento de que o espaço era público e deveria servir à comunidade. Essa declaração conta na “Apresentação” desta dissertação.

⁸² Os oficinairos desenvolvem as oficinas com as turmas, correspondendo a um tempo de aula de 50 minutos com cada turma.

ainda não foi contemplado com a bonificação⁸³ oferecida pela Prefeitura às escolas que atingem as metas definidas.

Como justificativa para tal questão, a direção nos elencou como principais entraves questões relacionadas aos alunos, como grande quantidade de faltosos; problemas na família, relativos às drogas e ao tráfico; questões familiares de vários tipos, como as dificuldades de relacionamento entre pais e filhos e comunidade escolar, devido, muitas vezes à resistência dos responsáveis em aceitar ajuda especializada⁸⁴. Outro ponto a ser destacado é que o número de beneficiários do Programa *Bolsa Família* contabilizava 184 alunos (num total de 600) e os alunos contemplados com o Programa *Cartão Família Carioca*⁸⁵ somavam 44. Segundo a direção da escola, o Centro Integrado de Educação Pública Dr. Bento Rubião atende a clientela de baixa renda da Rocinha.

3.2 Aspectos da ampliação da jornada na Escola Municipal Francisco de Paula Brito

Assim como no CIEP Dr. Bento Rubião, o Programa *Escolas do Amanhã* também foi implementado em 2009 e, com ele, o *Mais Educação*, segundo informações da diretora da unidade escolar. Da mesma forma que na escola anterior, não tivemos acesso ao Projeto Político-Pedagógico, mas nos foi disponibilizada uma espécie de agenda, datada de 2012, com descrições dos projetos desenvolvidos na escola, sendo eles: *Nenhuma Criança a Menos*, que consiste na leitura obrigatória de literatura infantil, no reforço digital e no acompanhamento individualizado de cada criança que apresentou defasagem em sua aprendizagem no ano anterior, três vezes

⁸³ Sistema de premiação em dinheiro ou outras formas oferecidas aos funcionários das escolas que alcançam as metas. Desde 2010, o Prêmio Anual de Desempenho Escolar tem como base o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-Rio). O IDE-Rio foi lançado em maio de 2009 e é feito em anos alternados aos do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) aplicado pelo Ministério da Educação. O IDE-Rio possibilita que o pagamento do prêmio seja feito anualmente, uma vez que o IDEB é medido a cada dois anos.

⁸⁴ A diretora, exemplificou que, muitas vezes, alunos são encaminhados para psicólogos e os pais não aceitam, pois indagam que o filho não é “maluco” e não necessitam de psicólogo. Em muitos casos, também, há demora no atendimento por parte da unidade de saúde e não há como a escola controlar essas situações.

⁸⁵ Programa da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro que complementa a renda do Bolsa Família. O valor dessa complementação varia de R\$ 20,00 a R\$ 400,00 por mês. É concedido a famílias com renda per capita inferior a R\$ 108,00 por mês, e possui o objetivo de diminuir a desigualdade socioeconômica no município. Além do valor mensal pago, a família também poderá receber uma gratificação de R\$ 50,00, conforme o desempenho escolar do aluno.

por semana, no contraturno; *Acelera, Bairro Educador, Saúde na Escola e Cientistas do Amanhã*, já descritos anteriormente; e *Livros de Pano*, que faz parte do projeto *Segundo Turno Cultural*⁸⁶, ligado à Secretaria de Cultura, tendo como objetivo principal desenvolver a sensibilidade e resgatar a autoestima do aluno através da arte. O foco central é a produção de livros de pano, sendo o trabalho ampliado com a promoção de oficinas de teatro e leitura.

Nossa pesquisa de campo na E. M. Paula Brito foi iniciada na terceira semana de agosto de 2014, uma vez que as oficinas do *Mais Educação* começaram a partir dessa data. No que diz respeito aos entrevistados⁸⁷, tivemos acesso à quatro professores e trêsicineiros⁸⁸, dos quatro que a escola possui. Quanto à formação acadêmica e tempo de atuação na unidade escolar, os profissionais encontram-se distribuídos da seguinte forma:

Funcionários da SME:

- 1) Diretora adjunta⁸⁹, formada em pedagogia, com Pós-Graduação em Docência Superior, há três anos na função;
- 2) Uma professora com curso normal e formada em Letras (Português/Literaturas e Português/Italiano, com pós *latu-sensu* em literatura infantil), também professora da rede estadual de ensino. Atua no município desde 1999 e já foi professora do CIEP Dr. Bento Rubião, durante dez anos, encontrando-se na Paula Brito há um ano e meio, ministrando disciplinas para as turmas terceiro ano;
- 3) Uma professora, formada em Educação Física, com Mestrado em Tecnologia Educacional (Ciências e Saúde), atuando como PI, na mesma disciplina de formação, e atua há quatro anos na unidade escolar;

⁸⁶ Projeto da Secretaria Municipal de Cultura em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, que beneficia alunos do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, com oficinas que contemplam atividades de música, livro e leitura, cultura popular, artes visuais, dança, teatro, circo, audiovisual e artes integradas. O projeto, que propõe integrar cultura e educação, tem como objetivo a formação cidadã dos alunos da rede municipal. Disponível em: <<http://nonacre.blogspot.com.br/2013/03/segundo-turno-cultural-recebera.html>>. Acesso em junho de 2015.

⁸⁷ Para facilitar a identificação dos atores, os classificaremos da seguinte forma: Diretora; Professora com pós-graduação em literatura infantil; Professora de Educação Física; Professora do sexto ano experimental; Professora do projeto Realfa; Oficineiro de Poesia; Oficineira de alfabetização e letramento; e Oficineira de Informática.

⁸⁸ Não conseguimos acesso ao quarto oficineiro, de capoeira, mas fomos informados que ele quase não comparecia, sendo, aquele ano, o primeiro de sua atuação na escola.

⁸⁹ A Diretora Geral delegou à adjunta a responsabilidade de responder ao questionário. Ressaltamos que a primeira é oriunda da Rocinha.

- 4) Uma professora, com curso normal e formada em Letras, nascida na Rocinha e morando atualmente numa comunidade vizinha, a Vila Parque da Cidade, no bairro da Gávea. Atua como PII na alfabetização (primeiro ano) e no Projeto Realfa, há oito meses na unidade escolar;
- 5) Uma professora formada em Comunicação Social (Jornalismo) e Letras (Português e Espanhol), há sete anos na escola e atuando na unidade escolar como professora do sexto ano experimental, ministrando todas as disciplinas do nível de sexto ano.

Com exceção da profissional de número 4 Nenhum dos profissionais reside ou residiu na Rocinha.

No que se refere aosicineiros, que não fazem parte do quadro da SME, entrevistamos:

- 1) Uma oficineira, estudante de Pedagogia (sétimo período), moradora da Rocinha, ministrando a oficina de alfabetização e letramento (a qual classificou de orientação para estudo), atuando no primeiro ano como oficineira, mas já conhecia a rotina da escola, uma vez que já atuou como estagiária⁹⁰ na unidade, desde 2012;
- 2) Uma oficineira com graduação recente em História, atuando há três anos na unidade escolar, trabalhando com informática. Mora na comunidade há pouco tempo, oriunda do Estado da Bahia;
- 3) Um oficineiro⁹¹ com formação de ensino médio completo e morador da comunidade. Atua na unidade escolar desde 2009, com oficina de poesia, mas não era integrante do *Mais Educação*, desenvolvendo trabalho voluntário. Somente em 2011 foi integrado ao programa e trabalha com oficina de Letramento através da poesia (com ênfase nos Direitos Humanos).

⁹⁰ A oficineira declarou que atuou como estagiária remunerada em anos anteriores, pelo Instituto Helena Antipoff numa parceria da Prefeitura do Rio de Janeiro e universidades, trabalhando como mediadora no que diz respeito a alunos especiais.

⁹¹ O oficineiro é reconhecido como um poeta da comunidade. Além de integrar o *Mais Educação*, continua com o trabalho voluntário na unidade escolar, oferecendo a mesma atividade. Por esse motivo, o oficineiro leva a atividade a um número maior de alunos.

Observamos, assim como no CIEP Dr. Bento Rubião, a existência de oficinas de artes, esportes e reforço escolar. Com exceção da oficina de capoeira, todas acontecem em salas de aula ou na sala de leitura, onde também fica a sala de informática. A participação dos alunos nas oficinas é voluntária, a partir de um termo de autorização⁹² enviado aos pais. Existiam 80 alunos inscritos nas oficinas do *Mais Educação*, mas apenas 30 frequentavam com alguma regularidade e 20 frequentavam de maneira assídua. Como as oficinas acontecem no contraturno, os alunos do turno da tarde comparecem à escola a partir das 10:00hs e têm atividades até às 12:00hs; os alunos do turno da manhã permanecem na unidade escolar até às 14:00hs, tendo atividades a partir das 12:00hs. As atividades acontecem três vezes na semana, às segundas, quartas e sextas.

No que diz respeito à estrutura organizativa dos programas na escola, a diretora nos informou que, a partir das determinações do MEC, a Secretaria Municipal de Educação se organiza. No âmbito escolar, as direções escolares seguem orientações de suas respectivas coordenadorias regionais. Diante disso, no que tange à relação do programa *Escolas do Amanhã* com o *Mais Educação* a diretora afirmou que

o projeto Mais Educação é constituído por oficinas esportivas e pedagógicas, cujo objetivo é ampliar o tempo do aluno no espaço escolar, através de atividades que auxiliem no seu desenvolvimento. E a relação é que esse projeto somente existe nas Escolas do Amanhã.

No que se refere ao trabalho como diretora, tendo em vista a ampliação da jornada escolar, e aos impasses relacionados ao *Escolas do Amanhã*, declarou ser

um trabalho muito desgastante, porque exige um esforço extremo, já que executamos tarefas que não competem a um diretor formado na área pedagógica: tratamos de verbas federais e municipais, entre outras. O maior problema desde o início do projeto é a falta de espaço físico, uma vez que a UE não dispõe de nenhuma sala desocupada, assim como os espaços externos, que são diariamente utilizados por alunas de Educação Física.

Quanto à existência de capacitação paraicineiros e diretores e/ou formação continuada, os entrevistados declararam, como no Bento Rubião, que não há formação continuada:

Eventualmente existe uma reunião na SME para diretores das UEs, mas não há capacitação. Não há capacitação paraicineiros. (Diretora).

Não tive nenhum tipo de formação inicial e nem tenho formação continuada e nem qualquer reunião quando ingressei no projeto. Apenas me informaram o setor em que eu ia ficar e o que eu ia fazer. A partir disso é que fui buscar informações de como preparar as aulas para as crianças. (Oficineira de informática).

⁹² Ver anexos.

No início teve um treinamentozinho, uma palestra, com apresentação da proposta e o objetivo. Houve uma reunião para que fossem repassadas todas as informações e se realmente estávamos aptos para participar do projeto. A direção do colégio fez isso no finalzinho de 2010, início de 2011. (Oficineiro de poesia).

Não houve formação nenhuma, somos totalmente desvinculados do programa da escola. Todas as informações que eu tenho até hoje foram buscadas de forma própria. Infelizmente, não há qualquer informação ou capacitação. (Oficineira de alfabetização e letramento).

Com base nas declarações acima, indagamos, ainda aos oficinairos, a respeito do tipo de relação pedagógica (e integração, como participação em reuniões e Conselhos de Classe) existente entre eles e os professores regentes, bem como com a direção da unidade escolar.

Embora a relação entre oficinairos e escola seja bastante amistosa, a relação pedagógica deixa a desejar, devido à demanda de problemas existentes na UE, que possui um número imenso de alunos e, conseqüentemente, de trabalho. (Diretora).

Me sinto integrada à escola, mas não participo de reuniões de nenhum tipo e nem Conselho de Classe, mas eu sei que sou citada nesses conselhos, os professores me falam, tanto é que, quando ficamos de trinta de maio a dezessete de agosto sem as oficinas, eu tive informações desses professores que, nos Conselhos de Classe, perguntavam sobre mim, porque os alunos com maiores dificuldades ou especiais eles jogam pra mim. Acho que, de alguma forma, contribuo para o desenvolvimento pedagógico na escola. (Oficineira de alfabetização e letramento).

Essa parte de Conselho de Classe e outras Reuniões eu não participo, porque eu não fico sabendo e são fora dos dias em que estou na escola. Não tenho muito essa interação, mas gostaria de ter mais. Com relação aos professores e à direção eu interajo, mas não tenho acesso à parte curricular. (Oficineira de Informática).

No que diz respeito à manutenção de alguma relação, em especial, a pedagógica com os oficinairos, os professores declararam:

Sim, troco bastante informações, principalmente com aicineira de alfabetização e letramento, que faz o reforço escolar dos meus alunos, então a gente troca bastante, principalmente em matemática, em que eles possuem mais dificuldade. Fora isso, a gente troca bastante informações e eu me dou bem com todos eles. (Professora do sexto ano experimental).

Geralmente quando a gente tem algum projeto conjunto, mas até hoje a gente não teve nada significativo em conjunto. Então, eu observo o trabalho, verifico como acontecesse, mas a gente não tem um trabalho interligado. De alguma forma é interligado no sentido de que a gente trabalho com os alunos e a gente conversa, mas um trabalho interdisciplinar, de fato, a gente não realiza. (Professora de Educação Física).

O meu contato maior é com aicineira de alfabetização e letramento, por ela estar ligada à área pedagógica, de reforço de português e matemática. Das outras oficinas que eu tenho conhecimento aqui, eu falo com as pessoas, cumprimento, mas não tenho uma ligação. Por exemplo: capoeira pra mim é

uma oficina que eu acho legal por estar ligada ao esporte e por estar ligada à questão disciplinar, mas eu não tenho contato com essesicineiros porque eu não vejo muito no que eles podem me auxiliar ou no que eu posso auxiliá-los. (Professora com pós-graduação em literatura infantil).

Perguntamos também, a partir da relação com osicineiros, aos professores e direção (e da percepção deles), se a participação dos alunos nas oficinas influenciava direta ou indiretamente no desempenho dos alunos⁹³.

Osicineiros de Língua Portuguesa dão reforço escolar, de acordo com a defasagem do aluno em sala de aula e, em alguns casos, observou-se uma maior socialização e desenvolvimento na aprendizagem. (Diretora).

Na outra escola, as oficinas eram obrigatórias, pois faziam parte do horário integral e te digo que havia muita reclamação, tanto por conta dos profissionais que davam essas oficinas, quanto por parte dos responsáveis e nossa, porque não havia avanço. Aqui, por não ser integral, pela criança ter de vir no contraturno, eu acho que vem mais quem está interessado e quem a família está mais presente e quem quer realmente melhorar. Então eu vejo essa mudança por conta dessa separação, porque você pegar vinte alunos de turmas diferentes para dar um reforço é mais fácil do que você pegar uma turma inteira de uma mesma série que acabou de sair da aula de educação física, por exemplo. Até oicineiro conseguir acalmar essa turma já perdeu uns vinte minutos. As turmas, nesse caso, se locomovem, e eu acho complicado. Aqui no contraturno acho que funciona melhor e eu posso acompanhar os alunos que participam, pois não são todos. Dessa forma, a família, os alunos e os professores são “obrigados” a colaborar com o andamento das oficinas. (Professora com pós-graduação em literatura infantil).

Assim como no CIEP Dr. Bento Rubião, indagamos aos professores, diretora eicineiros a respeito de um possível aumento na relação entre a comunidade e a escola, especialmente no que se refere à participação dos pais na vida escolar, também ocorrendo divergências nas declarações.

Desde quando estou na direção adjunta, percebo que a participação dos pais sempre foi muito tranquila, de rotina, não houve mudanças. (Diretora).

Não, não observo uma relação maior entre a escola e os pais. Mas nem sempre foi assim, quando eu era estagiária, percebia mais integração dos pais com a escola. Eu acho que esse ano está desse jeito por conta do processo de eleição para direção. As oficinas do Mais Educação parecem uma entidade à parte e toda vez que algum responsável vem querendo auxílio com o filho que está com dificuldades, eles jogam pra eu conversar com esse responsável pra ver se tem possibilidade de encaixe da criança nas oficinas. (Oficineira de Alfabetização e Letramento).

Entre a escola e a comunidade é uma coisa muito ampla pra gente avaliar em relação a esse projeto, mas entre os pais e a escola, observei algumas mudanças sim no que diz respeito aos alunos que participam do projeto, pois ficam mais tempo na escola. Então, os pais ficam mais interessados em como

⁹³ A professora do projeto Realfa não respondeu a essa pergunta, pois não possui alunos participando das oficinas.

é que está a criança, como ela está indo no reforço, na aula de informática. Nesse sentido, eles se preocupam mais em saber o que está acontecendo com esse aluno. Mas esse interesse dos pais em saber do desempenho dos filhos acontece muito com a oficina de alfabetização e letramento, que trabalha com reforço. (Oficineira de informática).

Não muito. A escola até tenta aproximação com os pais, pois essa escola é muito aberta a isso. Eu chamo os pais e a escola também, a gente faz exposições, mas vêm poucos pais, às vezes dois, três. A participação realmente é muito pequena. Acredito até que seja por motivo de trabalho e falta de tempo, porque nas reuniões os pais vêm em maior quantidade. Mas quando a gente marca feira de ciências e exposições de trabalhos, poucos comparecem. (Professora do sexto ano experimental).

Informações sobre os pais eu não tenho, pois eu não participo das reuniões com os pais, mas a relação da criança com a comunidade e com as coisas que acontecem com a comunidade, sim. Alguns pais quando me encontram na rua, me reconhecem porque os alunos me apontam e esses pais me cumprimentam e agradecem por eu estar levando poesia aos seus filhos. Eu, por ser morador da comunidade, tenho mais facilidade em manter relação com os pais. (Oficineiro de poesia).

Com relação ao conhecimento dos oficinairos das diretrizes do programa *Escolas do Amanhã* e/ou do *Mais Educação*, obtivemos as seguintes respostas:

Pelo o que eu conheço Escolas do Amanhã são escolas que atendem áreas de risco social e o Mais Educação é do Governo Federal, que trabalha com programa de educação integral. Eu tive acesso, infelizmente, não foi na escola, foi através do curso de Pedagogia. (Oficineira de alfabetização e letramento).

Eu conheço o Escolas do Amanhã, a partir do momento em que eu fiquei sabendo, através de uns amigos, que tinha projetos sociais que a gente podia trabalhar. Daí, eu conheci o Mais Educação e comecei a trabalhar nele. Em termos legais e estruturais eu não conheço os programas, ainda faltam mais informações. (Oficineira de informática).

Eu tive acesso através da escola. A escola que me apresentou o projeto porque eu já trabalhava como voluntário no programa Amigos da Escola⁹⁴ e a CRE me inseriu nos dois projetos. (Oficineiro de poesia).

Quanto à percepção dos professores no que se relaciona ao Programa *Escolas do Amanhã*, podemos destacar:

Nas Escolas do Amanhã, pela minha percepção, é mais rápido os recursos chegarem, em comparação com as escolas que não possuem esse programa. (Professora de alfabetização).

⁹⁴ Amigos da Escola é um Projeto idealizado pela Rede Globo, que incentiva o voluntariado nas escolas, com o objetivo de melhorar as condições nas escolas públicas. Através da mobilização por meio da mídia, a comunidade se integra à escola. A ideia é que cada voluntário possa colaborar como puder. As iniciativas são divulgadas com a intenção de multiplicar as ações dos voluntários. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/educacao/amigos-da-escola/>>. Acesso em junho de 2015.

A Escola do Amanhã, quando veio essa ideia aqui pra escola, de trazer um apoio maior para os professores, da gente ter os oficinairos e todo esse trabalho de apoio às aulas que nós damos no dia-a-dia. Eu uso bastante esse apoio, principalmente de reforço no contraturno escolar para alguns alunos. Então, eu acho isso válido, pois auxilia muito no nosso trabalho, uma vez que temos salas com muitos alunos e não temos como dar conta de tudo. (Professora do sexto ano experimental).

Eu acho ficção científica, porque não há força de vontade governamental de funcionar, pois se nos faltam profissionais, não há como fazer um bom trabalho. O professor assumiu o papel de faz-tudo, ele tem de ser o psicólogo, o terapeuta, o enfermeiro... ele assumiu vários papéis que não lhe cabem. Há o papel do Governo, o papel do professor e o papel da família, mas a minha percepção é de que só o professor faz parte disso. E o Governo retirou os porteiros da escola, sendo que nós trabalhamos numa comunidade que tem UPP, mas isso não quer dizer que ela seja pacificada, vide os tiroteios às nove e meia da manhã, às duas da tarde... não tem mais horário pra isso acontecer, e com a criança na escola, no horário da entrada, no horário da saída. Então, eu não vejo muito isso de escola do amanhã, eu quero escola pra hoje. (Professora com pós-graduação em literatura infantil).

Além dos aspectos da ampliação da jornada escolar, destacados através das declarações diretas dos entrevistados, enfatizamos outras questões. Uma delas é a relação que a unidade escolar possui com a UPP e, quanto a isso, a direção afirmou ter ótimo relacionamento. Entretanto, este restringe-se à disponibilização de salas para cursos, palestras e outras ações do tipo, mas todas direcionadas ao pessoal da Unidade de Polícia Pacificadora. Ainda no âmbito das parcerias, fomos informados que não há quaisquer tipos de parceiros ou convênios com a unidade escolar, fora a parceria com o Instituto Ayrton Senna e com o Programa Amigos da Escola. Contudo, tais parcerias estão diretamente ligadas à Secretaria Municipal de Educação e à CRE, não tendo sido firmadas pela unidade escolar autonomamente.

A E. M. Francisco de Paula Brito por duas vezes já alcançou as metas do IDEB, sendo premiada com bonificações, uma em 2010, referente a 2009⁹⁵, e outra em 2012, referente a 2011. A meta para a escola, segundo site do MEC, em 2009 era de 4,4, tendo alcançado 5,6; em 2011, a meta era de 4,8, tendo alcançado 5,1. Ressalta-se que a unidade escolar alcançou as metas no ano em que o Programa *Escolas do Amanhã* foi implementado⁹⁶ e, novamente, dois anos após a sua implementação. Em 2013, entretanto, a meta da escola era de 5,1, mas alcançou-se 4,0. A diretora da

⁹⁵ A Escola Municipal Francisco Paula Brito, na Rocinha, alcançou a meta mesmo enquanto passava por reformas. (Nota no site da SME-RJ sobre o alcance dessas metas). Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1011529>>. Acesso em junho de 2015.

⁹⁶ Entretanto, não se pode atribuir, *a priori*, o alcance dessas metas à implementação do Programa, uma vez que a ela ocorreu no segundo semestre de 2009.

unidade justificou declarando que a meta estipulada em 2013 era muito alta e, por isso, não foi alcançada.

Quanto aos alunos inscritos no Programa Bolsa Família, contabilizavam 166 (em 993 matriculados) e no Cartão Família Carioca, 19 estudantes. Segundo a diretora, o público da escola é diversificado, não havendo divisões específicas entre clientela de baixa renda ou alta renda da Rocinha.

3.3 A percepção dos atores: tempo integral/ampliação da jornada e qualidade na educação

A formação integral da criança e do adolescente é compreendida como um compromisso não só da escola, mas também da família e da comunidade e para isso propõe-se um novo arranjo educativo, em conexão com o território, na oferta de ações intencionais, intersetoriais que envolvam as várias áreas do saber, e do desenvolvimento humano e social, que ampliem tempos e espaços de aprendizagem e que impliquem a entrada de outros sujeitos para atuarem, com a escola, na tarefa de educar integralmente. (CENPEC/FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL/UNICEF, 2013, p. 10).

No bojo de todas as discussões apresentadas ao longo desse trabalho em torno do que venha a ser a “educação integral”, em especial no que concerne ao horário integral, tempo integral e/ou ampliação da jornada escolar, bem como a busca pela qualidade, a qual, nos discursos (oficiais ou não), encontra-se em estreita relação com a chamada educação integral, indagamos os nossos entrevistados sobre a visão que têm com relação ao tempo integral/jornada ampliada, bem como o que entendem por qualidade na educação.

Obtivemos as seguintes declarações no CIEP Dr. Bento Rubião sobre tempo integral e/ou ampliação da jornada escolar:

Eu reconheço que é um avanço a escola de horário integral, mas é um desafio mantê-la. Eu acho que esse tipo de política pública não ensina a comunidade a pescar. As políticas públicas acomodam a população e me pergunto se essa é a política de formação de base. Temos o Bolsa Família, a Cegonha Carioca⁹⁷, como uma forma de amansar ou acomodar a grande massa da população. Não sei até que ponto isso é uma questão política. A escola de

⁹⁷ Projeto, implantado em 2011, o Cegonha Carioca tem como principais objetivos humanizar e garantir o melhor cuidado para mãe e para o bebê – desde o pré-natal até o parto, para reduzir a mortalidade materno-infantil e incentivar a realização de exames pré-natal. Lançado inicialmente em duas regiões – Rocinha e a área de Santa Cruz, Paciência e Sepetiba – chegou em 2012 a toda a cidade. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sms/cegonha-carioca>>. Acesso em junho de 2015.

horário integral é importante, aumenta a qualidade, o desempenho dos alunos e eu sou um exemplo disso. (Diretora).

Concordo plenamente, desde que haja uma educação de qualidade, não apenas um depósito de aluno para os pais irem trabalhar. Não adianta ficar o dia inteiro numa turma de 30 alunos e acaba que esse tempo integral não é aproveitável. De fato, são aproveitados quatro horas de aula, contando com almoço, lanche, escovar os dentes, além de uma hora para descanso, que alguns professores colocam o aluno pra dormir. (Professora de alfabetização e letramento).

Depende do que a escola tem a oferecer. Pelo menos aqui tem capoeira, a sala de informática e outras atividades que propiciam um desenvolvimento melhor para o aluno, que não fica o dia todo sem fazer nada e está fora da rua, pois a comunidade está muito perigosa e os pais passam o dia todo trabalhando. (Oficineira de alfabetização e letramento).

Não acho legal, pois funciona como um depósito para as crianças. Os alunos deveriam passar meio período na escola e terem atividades fora da escola. (Oficineira de Capoeira).

Com certeza, eu vejo muita criança pela rua ainda. Se tiver um projeto que incentive e ocupe o tempo da criança realmente, mas não é botar o menino pra ficar brincando sem um objetivo. Eu acho que incentiva, tirar o menino da rua, a criança tem de se ocupar sim. E não é só estudar, tem de ter brincadeiras também, mas que sejam direcionadas por um educador. Tem pai que confunde a escola de horário integral e transfere toda a responsabilidade para a escola, mas, de certa forma, eu acho que é um alívio, porque quando tem um projeto que funcione, os pais têm a certeza de que a criança está aprendendo. Um exemplo foi o que aconteceu na aula e você presenciou, o menino falando que ia chegar em casa e ia contar aquela história pra mãe dele. É um fruto, da maneira dele e do jeitinho dele é um fruto. Então, esse tempo que ele passou aqui nessa oficina vai dar algum resultado na vida dele. Não sei se vai mudar, mas alguma coisa entrou. (Oficineira de contação de histórias).

Se tivesse o horário integral em todas as escolas estaria maravilhoso. Os pais terem mais liberdade e menos preocupação porque o filho está na escola e não na rua sujeito a não fazer nada, então a escola integral ajuda muito nisso, em relação aos pais, porque as crianças estão mais seguras e os pais têm mais tempo para trabalhar ou fazer um curso e se aperfeiçoar na sua profissão. Para os alunos, eles têm mais acesso à educação, não tendo apenas cinco horas por dia de aula, tendo a oportunidade de aperfeiçoar o conhecimento. (Oficineira de direitos humanos).

Não dá certo. Eu acho que pra se montar uma escola de tempo integral, tem de ter estrutura para que a escola funcione no horário integral. A questão não é ter professores preparados e sim a falta de escolas com estrutura para isso. Eu não acredito nas escolas de horário integral com a estrutura que hoje encontramos. (Oficineiro de esporte e lazer formado em Educação Física).

Na E. M. Francisco de Paula Brito, com relação à percepção da escola de tempo integral e/ou de jornada ampliada, obtivemos as seguintes afirmações:

Consideramos que o ideal seria uma escola de ensino integral, mas não conseguimos vislumbrar essa possibilidade dentro de uma comunidade como

a Rocinha, com milhares de crianças e tão poucas escolas (três)⁹⁸ para atendê-las. Faltam vagas no horário parcial, calcule-se no horário integral. (Diretora).

Não sou a favor do horário integral, como no caso do CIEP, porque eu acho que não funciona. O contrarurno eu acho interessante, mas dentro dessa questão, de uma quantidade mínima de alunos, com material sendo oferecido, para que esse profissional que estão com esses alunos possam trabalhar, e partindo do pressuposto que só está frequentando quem de fato está interessado, e não porque o professor mandou, porque se não for assim, o aluno não vê o esporte como disciplinador, mas como a hora do recreio, de brincadeira. Nesse sentido, acho que deve ser uma quantidade mínima de alunos, a fim de que se tenha um retorno positivo. (Professora com pós-graduação em literatura infantil).

Hoje em dia o horário integral seria realmente muito bom, porque as escolas que possuem horário integral, principalmente os CIEPs, eu vejo pelo sexto ano, porque têm muitas professoras, pois fazemos reuniões e a gente troca. Eu percebo que o horário integral, as escolas de sete horas conseguem fazer um trabalho que, no meu caso, preciso que alguém me ajude, como os oficinairos, me ajudando com esse reforço, o que as professoras de escola integral podem fazer sem essa ajuda, por conta desse horário mais amplo. Ao invés de 35 alunos, eu tenho 72, então eu tenho de reforço e outras coisas com essa quantidade grande de alunos em curto espaço de tempo. A escola de horário integral seria ótima, mas acho que está muito longe da realidade que temos no Rio de Janeiro. Nós não temos escola pra isso. Nessa escola, por exemplo, o contraturno ajuda, mas não teríamos como colocar mil alunos em horário integral. (Professora do sexto ano experimental).

Todos os candidatos estão discursando sobre horário integral, mas a primeira coisa a se fazer é construir escolas. Por exemplo, nessa escola, se virar horário integral, o que vão fazer com as turmas da tarde? Não tem espaço. Vão “jogar” os alunos para longe da comunidade, mais difícil, mais chance de eles abandonarem. Acho que educação integral não tem que pensar no horário integral. A primeira coisa é pensar no espaço, porque não adianta oferecer um monte de oficina e atividades sem espaço. (Professora do projeto Realfa).

A escola integral seria a solução para o país atualmente, porque as crianças correm tantos riscos, os pais têm que trabalhar, pais separados e essa problemática da desestruturação familiar. Então, as coisas seriam muito melhores e os riscos também, se toda criança pudesse estar numa escola de horário integral. As crianças não estariam expostas a todo tipo de coisas que não são adequadas à idade delas. (Oficineiro de poesia).

Para a nossa comunidade e para as classes menos favorecidas isso é fundamental, porque vai ajudar os pais, vai ajudar a comunidade, vai tirar as crianças das drogas e do caminho ruim, mas pra isso tem de ter um projeto estruturado pra gente realmente receber essas crianças no horário integral. (Oficineira de informática).

Eu vejo educação integral num todo, do ser como um todo, não só a questão do horário. Infelizmente o Mais Educação é um programa que não é seguido à risca, mas seria superinteressante se fosse: a proposta de educação integral num todo, no horário integral. A escola ainda não faz isso e não é só nessa escola, pois eu já fui do Mais Educação em outra escola e também deixava a desejar. Eu acho que é um problema mais de gestão, não é

⁹⁸ Acreditamos que esse número revelado pela direção se refira ao Bento Rubião, à Paula Brito e a Escola Municipal Abelardo Chacrinha Barbosa, as quais se encontram dentro da favela.

fragilidade do projeto, não. Tanto aqui quanto na outra escola, a gestão me põe como oficinaira e eu faço tudo por conta própria. Eu não sigo o projeto da escola em nada, porque eu não conheço o projeto da escola. Aqui nessa escola, por exemplo, temos quatro horas de aula, se não for menos, porque, como se trata de área de risco, os alunos são liberados mais cedo. Já cansei de ver a criança ser liberada mais cedo ou não ter aula por conta dos problemas que a comunidade sofre. (Oficineira de alfabetização e letramento).

Quanto à visão do que venha a significar qualidade na educação, os entrevistados do CIEP Dr. Bento Rubião, admitiram que:

Qualidade na educação é a garantia de direitos, uma escola laica, como a minha realidade: uma escola de horário integral, é atingir os meus objetivos, em que o aluno aprenda a ler e escrever e se formar um cidadão crítico. A escola de horário integral tem como consequência tirar a criança da rua. A escola possui o papel de família. A única coisa que não fazemos é pegar e levar o filho na escola. (Diretora).

Ela inicia desde a estrutura física da escola, com políticas públicas incisivas na área social e educacional, investimento profissional e intelectual do profissional da educação. Hoje o professor é um mero executor de tarefas, sem autonomia pedagógica, com avaliações processuais, pois estas são quantitativas, isto é, números. Deveria haver menos alunos por turma e investimentos em recursos materiais, embora, nessa parte, seja bom. O uso das tecnologias da educação em sala de aula, fim da meritocracia, parceria com as universidades. Muitas vezes a escola não libera os professores para estudo, pois não há o que fazer com os alunos. Uma escola que forneça não apenas a alfabetização, mas o letramento. Tenho internet em sala de aula e uso com os alunos as notícias e matérias digitais, que vão além da alfabetização. (Professora de alfabetização e letramento).

É uma educação que não seja somente baseada no conteúdo, mas no “ser”, onde os alunos pudessem participar mais, planejar junto, colocarem seus desejos; turmas menores, pois aqui as turmas são de 30, 31, 32 alunos e, por isso, é muito difícil conhecer os alunos, olhar nos olhos, saber das necessidades e ouvi-los. Eu saio da escola frustrada, muitas vezes, por eu achar que eu não atingi os meus objetivos. Essa escola fica muito comprometida, com o barulho e com o número de alunos. Na sua gravação, vai aparecer a aula da professora do lado. Entopem essa escola de criança, às vezes trabalhamos sem luz, porque não pode mudar uma lâmpada se não apagar a luz da escola inteira, pelo menos foi isso que eu ouvi. Acho um absurdo, com o barulho que tem aqui dentro, ainda construírem uma escola aqui. Além do barulho normal da escola, ainda temos de ouvir o barulho da construção da outra escola. (Professora de Artes Visuais).

Qualidade na educação é atender as crianças com uma boa qualidade de estudo, com equipamentos bacanas que auxiliem na aula do professor. Mas, além disso, e mais importante, é trabalhar com gente que tenha coração, que esteja trabalhando por amor, para ver o menino não apenas mudar no aprendizado escolar, mas se modificar na vida. Não adianta o aluno tirar uma nota boa. Isso também contribui, mas deve haver um lado social. (Oficineira de contação de história).

É ter uma estrutura boa para os professores e alunos. Têm salas com instrumentos quebrados, desgastados, têm professores que não sala adequada. Nessa escola, por exemplo, as salas são amplas e abertas, e o professores ficam perdidos, pois o barulho de fora dispersa os alunos. Os professores gritando com os alunos para organizar filas e outros barulhos,

atrapalha a aula. Os professores são bons, mas, pelo menos, nessa escola em que atuo, falta estrutura. (Oficineira de direitos humanos).

A orientação e o convívio que a escola passa, pois hoje em dia os pais que trabalham não podem dar educação aos filhos. A escola possui esse papel, todos na escola são responsáveis pela educação dos alunos. Suprir a necessidade do que não se tem em casa, a criança come todo dia. Temos de oferecer o melhor que se pode. A escola passa valores que não são passados em casa; na escola, a criança se socializa, coisa que em casa não ocorre. (Oficineira de alfabetização e letramento)

O colégio tem de ter estrutura, o profissional que está trabalhando na escola, do gari à direção, tem de trabalhar, tem de estar qualificado. Acredito em uma educação de qualidade, mas muita coisa tem de mudar, e isso tem de se tornar interessante para o governante. Se não for interessante para o governante, vai continuar a mesma coisa: noventa por cento dos professores fingem que ensinam, os alunos fingem que aprendem e as escolas fingem que estão equipadas. Dessa forma, os alunos não possuem condições de competir em qualquer concurso, como o Enem, com alunos de colégios da rede particular. (Oficineiro de esporte e lazer, formado em educação física).

Ainda sobre a percepção em torno do que seria qualidade na educação, os envolvidos na E.M. Francisco de Paula Brito, ressaltaram que:

Uma educação de qualidade é aquela que proporciona ao educando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, talentos, preparando-o para o exercício de sua cidadania e lhe propicie condições de uma melhor qualidade de vida futura. (Diretora).

Qualidade tem que partir de respeito de ambos os lados, de mais deveres e menos direitos, mais obrigações e menos paternalismo. Na minha época, minha mãe “se matava” pra comprar uniforme e material e, se eu não tivesse com tudo completo, eu não entrava na escola, porque a diretora estava na porta de entrada para verificar o comprimento da saia. Hoje em dia o governo dá tudo e o aluno não quer nada. Eu digo que sou a favor do sistema da minha época. Trabalhávamos muito melhor do que estamos vendo hoje em dia. Atualmente, o sistema está cada vez mais nivelando por baixo. O aluno só porque sabe escrever o nome é aprovado. (Professora com pós-graduação em literatura infantil).

Uma educação com recursos para que as coisas possam ser feitas e viabilizadas, porque a maior parte das coisas precisa de recursos. É importante também a formação continuada do professor, pois o que ele aprendeu precisa ser revisto, possa ser atualizado, tendo em vista as mudanças, até mesmo social, que são comuns, a fim de que novos elementos sejam trazidos. Assim, o aluno vai perceber que na escola, fala-se da vida e que essa cisão de disciplinas é meramente didática, mas na vida, estão todas interligadas. (Professora de Educação Física).

Qualidade é um termo muito amplo. As condições de trabalho e infraestrutura e a qualidade de relação professor-aluno, as duas devem caminhar juntas. Contudo, se não houver a qualidade de trabalho e infraestrutura, a primordial é a de relação entre aluno e professor e na infraestrutura a gente dá um jeito. Na educação brasileira, esqueceu-se a questão da qualidade e priorizou-se a quantidade, haja vista as avaliações com vistas ao IDEB e essas coisas. Para mim, a qualidade é saber que os alunos estão aprendendo e se eles estão levando esse conteúdo pra vida, se eles estão bem e se estão progredindo não em sentido de quantidade de conhecimento, mas se estão construindo, a partir deles e não a partir das orientações curriculares. Meu

compromisso é o trabalho com os alunos, se está atingindo as metas da prefeitura ou não, isso não me importa. (Professora do projeto Realfa).

Qualidade na educação seria integrar as artes com a parte didática, e isso fará com que o aluno seja completo e apto para a vida, nas diferentes fases. É desenvolver o aluno não apenas no currículo escolar, mas nas artes e no esporte, por exemplo. (Oficineiro de poesia).

Quando a gente pensa em qualidade, a gente pensa no melhor. E, pensando no melhor, não pensamos apenas no profissional, mas de toda uma estrutura. Eu tenho um olhar positivo em relação à educação, pois, independente de tudo que falta, ainda podemos ajudar o aluno. Nesse sentido, para que haja qualidade, precisamos de uma boa estrutura e do esforço das pessoas, a organização da sociedade a partir da boa vontade. A qualidade é estrá bem, gostar do que faz e, a partir disso, retirar os obstáculos. (Oficineira de informática).

Qualidade na educação é tudo, não é só chegar aqui e “enfiar” conteúdo nas crianças. Qualidade não é só chegar aqui e encher eles de exercícios. Aqui o contraturno é opcional e, se eu for reproduzir tudo que eles têm em sala de aula, eles não vão querer vir. Então, a qualidade é dar aos alunos tudo que eles têm direito, aula de informática e tudo mais. Mesmo não sendo coordenadora do projeto, eu cobro algumas coisas da direção. (Oficineira de alfabetização e letramento).

As declarações acima revelaram o que pensam os entrevistados a respeito da escola de horário integral/jornada ampliada, assim como evidenciaram a visão deles sobre o que venha a ser qualidade na educação. No próximo tópico, trataremos de analisar e interpretar os dados, bem como aproximá-los ou diferenciá-los, cotejando-os entre si e com o arcabouço teórico dos autores aqui apresentados (e outros), e documental, sobre os programas *Escolas do Amanhã* e *Mais Educação*.

3.4 Os dados – análise e interpretação

A escola pública dos pobres e/ou dos filhos dos trabalhadores é esvaziada de sua função específica e, por isso, se expande, se robustece e “cresce para menos” – uma escola da qual se exigem múltiplas funções, mas que se descarta de sua função precípua de garantir o direito de uma educação básica de qualidade. Expande-se e alarga-se para menos mediante políticas que retiram do magistério aquilo que o define como tal – profissionais que organizam, produzem e socializam conhecimentos – e o delega a organizações não governamentais (ONGs), ou a institutos privados. (FRIGOTTO, 2009, p. 23).

Não pretendemos – e nem conseguiremos – nesse tópico, esgotar todas as possibilidades de análise e interpretação dos dados obtidos e das declarações dos entrevistados para essa Dissertação. Tentaremos, a partir das afirmações, bem como

das observações feitas ao longo de três meses de pesquisa, expor as principais questões que nos parecem estar envolvidas nos aspectos do horário integral e da ampliação da jornada, no CIEP Dr. Bento Rubião e na E. M. Francisco de Paula Brito, respectivamente, tendo em vista a existência do Programa *Escolas do Amanhã* nessas unidades escolares.

O principal ponto (e o mais crucial) a ser destacado é referente à descontinuidade das ações descritas nos documentos pilares e nos outros, aqui apresentados, no que diz respeito ao programa do município do Rio de Janeiro. Uma das principais reclamações dos entrevistados tem a ver com a interrupção, na época das entrevistas, de diversas atividades e inovações criadas pelo *Escolas do Amanhã*. Segundo a direção das unidades e alguns professores e oficinairos, o programa *Cientistas do Amanhã* foi suspenso, as salas de saúde foram extintas, e com elas o profissional de enfermagem que atuava em cada uma das escolas, existindo apenas o espaço vazio. O programa *Bairro Educador* não mais existia há algum tempo, assim como não havia mais a figura do educador comunitário. Todos os projetos existentes nas unidades escolares, descritos tanto no mural do Bento Rubião, quanto na agenda da Paula Brito também foram extintos.

Tínhamos a sala de saúde, com uma enfermeira responsável, e era muito bom porque nos auxiliava em casos, como a criança que cai e se machuca. Era importante para o atendimento de primeiros socorros. Mesmo com a UPA aqui do lado, não temos total facilidade de acesso aos serviços médicos. Dependendo do caso, não podemos levar o aluno diretamente à UPA. Temos de ligar para os pais para que eles venham buscar o aluno e levá-lo. (Coordenadora⁹⁹ do CIEP).

O governo retirou das escolas as enfermeiras, que apesar de não ser uma médica e nem uma “UPA”, mas auxiliava a criança num primeiro socorro. Nós precisamos de estagiários¹⁰⁰ para alunos especiais e temos direito a isso, mas o governo não envia. A direção faz a parte dela, de solicitar à CRE, mas os estagiários não são encaminhados. Retirou, também o Cientistas do Amanhã e agora ficam esses armários enormes aí na sala de aula, que eu uso para colocar livros. (Professora com pós-graduação em literatura infantil – Paula Brito).

O *Escolas do Amanhã* agora está acabando, né? Está virando do ontem (risos). É sério, porque ele tirou tudo. (...). Esse ano a gente perdeu enfermeira e um monte de coisas. Não têm mais os projetos que tinha e tudo mais. (Professora do projeto Realfa, Paula Brito).

⁹⁹ Trata-se da coordenadora do CIEP e não das oficinas.

¹⁰⁰ Tanto a direção do CIEP quanto a da E. M. Paula Brito citaram ter direitos a estagiários para trabalhar com mediação no que se refere aos alunos com necessidades especiais. Esse estagiário trabalha vinte horas semanais e recebe uma bolsa de 600 reais mensais. Segundo as direções, esse é uma ação prioritária nas *Escolas do Amanhã*, mas que, nos últimos anos, não tem sido efetivada.

Outro destaque importante a fazer se refere ao fato de a ampliação da jornada e o horário integral nas unidades escolares estarem sendo garantidos pelas oficinas do *Mais Educação*. Tal fato já ocorria em 2012, quando apresentamos a Monografia intitulada *Mais Educação numa Escola do Amanhã: Educação Integral ou assistencialismo*, na qual verificamos que as oficinas do programa do Governo Federal garantiam, também, a ampliação da jornada. À época, o *Bairro Educador* constava como existente no projeto da unidade escolar, mas não havia a figura do Educador Comunitário, sendo o programa inviabilizado. É importante destacar, também, que, assim como nas escolas pesquisadas para esta Dissertação, na escola da pesquisa de 2012, não mais existem a sala de saúde com enfermeiro e nem o *Cientistas do Amanhã*.

Nas escolas de pesquisadas para este trabalho, em 2014, as atividades do *Mais Educação* foram iniciadas em março e paralisadas em maio (por falta de verbas), retornando somente em agosto. Em 2015, fomos informados que as oficinas no CIEP Dr. Bento Rubião tiveram início somente ao final de maio, e na E. M. Francisco de Paula Brito, as oficinas não tinham sido iniciadas até o princípio de agosto. Para tanto, é importante lembrar que, segundo as diretrizes do Programa *Mais Educação*, as oficinas, que são optativas, podem ser distribuídas a partir dos macrocampos abaixo listados, podendo ser escolhidas quatro atividades no universo de possibilidades ofertadas, sendo a de acompanhamento pedagógico obrigatória:

- Acompanhamento Pedagógico (obrigatório);
- Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica;
- Cultura, Artes e Educação Patrimonial;
- Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica; Investigação no Campo das Ciências da Natureza;
- Educação em Direitos Humanos;
- Esporte e Lazer;
- Promoção da Saúde.

Observamos, a partir dos dados acima elencados, que as oficinas oferecidas pelas unidades escolares seguem as orientações legais do *Mais Educação*, uma vez que oferecem atividades de *orientação pedagógica* (obrigatória), *recreação e lazer* e

de *Direitos Humanos* e seus desdobramentos¹⁰¹. Dessa forma, depreendemos que o *Escolas do Amanhã* assumiu as ações propostas pelo *Mais Educação* – a principal delas, de atender estudantes de escolas localizadas em áreas consideradas de risco social – e as implementou em unidades escolares dentro de favelas (ou muito próximas), concedendo uma denominação diferenciada no universo de escolas que possuem o *Mais Educação*, mas não se encontram em áreas conflagradas. O mesmo fato ocorre no município de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro, de acordo com Kawai (2013):

o Programa Mais Escola em Duque de Caxias nada mais é que o nome dado ao Programa Mais Educação, vinculado ao MEC que faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no município de Duque de Caxias. O Programa Mais Educação é denominado, para fins de repasse de recursos, como PDDE – Educação Integral. (p.78).

O fato do aparente enfraquecimento de uma política pública no âmbito municipal, apoiada por outra de âmbito federal, suscita a questão da descontinuidade das políticas públicas em geral. Quanto a isso, destacamos as ideias de Limana (2008), quando afirma que

múltiplas são as hipóteses levantadas para justificar esta "cultura" perversa deste verdadeiro dilema de descontinuidade. Quiçá a nossa estrutura estatal de um federalismo em que a União se sobressai impetuosamente sobre os outros entes federativos e com um sistema presidencialista (imperial como identificado por alguns teóricos) em que o poder executivo se sobrepõe frente aos poderes judiciário e legislativo, sejam as principais razões deste perdulário hábito de iniciar e abandonar políticas, em completo desprezo com os cidadãos que financiam o Estado. Ou, então, seria um vício de origem do "fazer política" no Brasil onde, independentemente do matiz ideológico do governo de plantão, a nossa classe política detentora dos cargos de governo, padeceria de uma incapacidade inexorável de resistir à tentação de, a cada política implementada, tentar extrair dividendos para uma "poupança" eleitoreira. O fato é que das prefeituras aos palácios dos governos estaduais, chegando ao Planalto, em maior ou menor grau, nós convivemos com o nefasto hábito de reinventar programas desconsiderando, olímpicamente, tudo aquilo que foi feito pelos antecessores. Ou pior que isto, muitas vezes em um mesmo governo, ao mudar o ocupante de uma secretaria de um governo municipal, estadual ou um ministro no plano nacional, o novo agraciado com o cargo ignora o que vinha sendo feito por quem o antecedeu. E este hábito se repete internamente em todas as instâncias de poder, das secretarias às diretorias e coordenações, em uma lógica perversa que tem como consequência certa o desperdício dos, sempre, escassos recursos públicos. É à luz desta desanimadora realidade nacional que devemos tentar entender as políticas públicas de nosso país. Mesmo que se, aparentemente, uma política esteja demonstrando a sua eficiência e eficácia, nada garante que a mesma terá continuidade após o primeiro ato da natural "dança das cadeiras" a que o aparato público nacional está exposto em nosso presidencialismo com sistema partidário fragmentado. (p. 870-71).

¹⁰¹ Diz respeito aos *microcampos*, isto é, cada *macrocampo* comporta inúmeras atividades, por exemplo: futebol e tênis de mesa no *macrocampo* "Esporte e Lazer" e dança e capoeira no *macrocampo* "Cultura e Artes".

Entretanto, o que observamos, no caso do *Escolas do Amanhã*, torna-se ainda mais problemático, uma vez que esse aparente enfraquecimento (ou descontinuidade) da política pública ocorre durante o mesmo governo, sendo extremamente importante lembrar que o programa do município do Rio de Janeiro foi a primeira grande ação do prefeito Eduardo Paes direcionada à ampliação da jornada escolar e ao horário integral. Partindo dessa premissa, é possível inferir o porquê de a maior parte dos nossos entrevistados terem declarado não conhecer, de fato, as propostas do *Escolas do Amanhã* ou do *Mais Educação*, em especial os oficineiros, os quais não recebem uma completa orientação do que venha a ser os dois programas.

Poucos atores participantes da pesquisa descreveram de maneira elucidativa, e de acordo com as diretrizes legais, os principais pontos dos programas. Respostas genéricas como “eu quero uma escola do hoje e não do amanhã” foram comuns, principalmente por parte dos professores. Nem mesmo as diretoras das unidades escolares exemplificaram de maneira satisfatória os principais componentes do *Escolas do Amanhã*, ou do *Mais Educação*, a não ser no que se refere à oferta das oficinas e à presença dos oficineiros. Talvez esse fato demonstre a descrença por parte dos gestores escolares, dos professores e demais envolvidos, nas políticas públicas, especialmente as focalizadas¹⁰², com o intuito de reduzir a pobreza e, conseqüentemente, as desigualdades, como é o *Escolas do Amanhã*. A partir dessas percepções, não pretendemos categorizar o programa do município do Rio como eficiente ou ineficiente, mas é importante considerar que

as políticas estão sempre em processo de construção, de vir a ser, pois são fruto de múltiplas leituras de mundo, realizadas por diferentes atores sociais que estão inseridos num contexto contínuo de interpretações e re-interpretações de mundo, não podendo, portanto, ser analisadas somente como procedimentos de produção e implementação (alguém que pensa e alguém que executa); a formulação e a efetivação das políticas públicas são

¹⁰² O conceito de focalização, (...) muitas vezes é usado de formas distintas por diferentes autores. O conceito (...) proposto por Van de Walle (1995) define focalização como uma “tentativa deliberada de redirecionar recursos públicos para os mais pobres através de instrumentos que buscam selecioná-los como beneficiários diretos”. (...) O conceito é um tanto restrito, pois trata somente da distinção entre pobres e não-pobres, enquanto muitas vezes o público-alvo pode ser definido não somente em termos de pobreza, mas também por outras características como gênero, por exemplo. Contudo, se utilizarmos um conceito mais abrangente de pobreza, como a carência de algum bem ou serviço, esta definição é válida para todos os tipos de programa. Alguns autores definem uma política focalizada, onde somente determinado público-alvo tem acesso aos bens e serviços oferecidos, em oposição às políticas chamadas universais, nas quais teoricamente o acesso é permitido a toda a população. Contudo, mesmo uma política ou programa universal pode ser desenhado de forma a atender apenas determinados grupos e desta forma serem classificados como focalizados. Um exemplo disto seria um subsídio fornecido a um determinado tipo de produto de maior relevância para as camadas mais pobres da população. Ainda que o acesso seja universal, a política foi desenhada de forma a atingir a população menos favorecida. (MELLO, 2004, p. 09-10).

procedimentos que vão acontecendo ao longo do processo, e que sofrem modificações e inferências dos diferentes setores envolvidos. Essa forma de enxergar a construção de políticas, entre outras coisas, possibilita refletir sobre como os diferentes agentes políticos (população em geral e gestores públicos) exercem um papel ativo no processo de interpretação e re-interpretação destas, mesmo não tendo consciência disso. As políticas sempre serão criadas e interpretadas de acordo com a história, experiência, valores, propósitos e interesses das pessoas envolvidas num determinado contexto, pois interpretação é uma questão de disputa (se relaciona com interesses diversos). (GIRON, 2012, p. 03).

Podemos inferir, a partir das declarações, que os atores não estão conscientes (ou não se interessam) de que são parte dessa política pública e participam ativamente da sua construção, daí termos encontrado argumentos como: “tudo vem de cima pra baixo” ou “os professores deveriam ter mais autonomia para trabalhar”; e ainda, “o professor tornou-se mero executor das atividades”. Por outro lado, podemos depreender também que, por conta dessa descontinuidade, os gestores, professores e demais atores desacreditam de quaisquer políticas públicas ou não as levam a sério.

De fato, é sabido que os papéis da escola foram ampliados ao longo das últimas décadas e, com isso, as funções dos gestores e professores também. Haja vista as afirmações das duas diretoras, de que possuem responsabilidades que não competem à área pedagógica, como ter que dar conta da parte contábil, notas fiscais e prestação de contas. Como consequência, destacamos que as duas gestoras entrevistadas optaram por não disputar do processo eleitoral para escolha de diretoras, enfatizando que estavam muito desgastadas com o excesso de trabalho e a gratificação recebida não valia a pena. Essa problemática também foi destaque em nossa pesquisa de 2012, quando a direção da unidade escolar ressaltou que

[...] A sobrecarga de tantos afazeres que hoje a direção da escola enfrenta faz com que o acompanhamento seja mais distanciado. (SOUZA, 2012, p. 36).

Diante disso, é procedente a declaração daicineira de alfabetização e letramento da E. M. Paula Brito, de que a direção delega a ela questões relacionadas às oficinas do *Mais Educação*, pois quando fomos tratar de assuntos relacionados às oficinas e aosicineiros com as diretoras da unidade escolar, elas afirmaram que aquelaicineira poderia responder melhor às questões, uma vez que estava mais “por dentro” do projeto.

Quanto às declarações em torno da escola de horário integral e/ou de jornada ampliada, observamos a defesa de uma educação que vise à formação integral do

aluno e que este seja formado para a vida, não apenas a partir dos conteúdos escolares, mas também de conteúdos outros, capazes de formar o indivíduo como cidadão. Todavia, o que mais sobressaiu foram as afirmações de que a escola de tempo integral é eficiente, uma vez que é capaz de retirar o aluno das ruas, conceder tranquilidade aos pais para irem trabalhar, ou mesmo substituir o papel da família, suprimindo necessidades várias, inclusive relacionadas ao afeto, atenção e alimentação. Depreendemos, assim como no trabalho de 2012, e confirmando estudo de Cavaliere (2007), a presença da percepção assistencialista referente ao horário integral que

vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Com frequência, utiliza-se o termo “atendimento”. A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão “atendidas” de forma semelhante aos “doentes”. (p. 1028-29).

Também sobre o sentido do horário integral, de acordo com Maurício (2009),

em primeiro lugar, a criança precisa gostar da escola. Ela precisa querer estar na escola. A escola precisa ser convidativa. Tirar a criança da rua pode ser uma consequência deste fato, mas não um objetivo.(p.27)

Mesmo que nas duas unidades escolares sejam oferecidas atividades nas áreas da cultura, dos esportes, e do reforço escolar, há, em maior quantidade, o discurso de que tais ações contribuam muito mais para manter o aluno sob a responsabilidade da escola (e mantê-lo longe dos perigos do entorno), do que para o seu pleno desenvolvimento. Ainda nessa perspectiva, destacamos a contraditória declaração da diretora do CIEP Dr. Bento Rubião a respeito da escola de tempo integral, quando afirmou que determinadas políticas públicas (como o horário integral) acomodam a população e, ao mesmo tempo, enfatizou ser esse tipo de política importante para a melhoria da qualidade. Num dos momentos da entrevista, a mesma diretora ressaltou que, por inúmeras vezes, teve de ficar com alunos após o horário de saída, pois os pais esqueciam-se ou não podiam buscar os filhos, fosse porque estavam alcoolizados ou, em outros casos, porque não conseguiam ser liberados do trabalho.

O discurso dos entrevistados em torno da visão da escola de horário integral, e da percepção do que venha a ser qualidade na educação, englobou aspectos semelhantes, dentre eles, a falta de estrutura física e material das unidades escolares, a carência de profissionais em geral e a grande quantidade de alunos por turma. Tais

fatos tornam-se limitadores tanto da aplicação do tempo ampliado/integral, quanto da manutenção (ou melhoria) da qualidade educacional. Quanto a isso, destacamos, em especial, a E. M. Francisco de Paula Brito, onde a problemática da falta de espaço, tanto interna quanto externa, para o andamento das atividades do contraturno, apareceu em quase todas as declarações, ainda que o número de alunos atendidos fosse reduzido.

No Bento Rubião, a falta de espaço físico também surgiu nas declarações como a da diretora: “apesar de sermos um CIEP, sofremos com falta de espaço, como você está vendo”, enfatizou ao nos acompanhar até o pátio térreo, onde uma multidão de alunos se misturava, entre os que estavam na aula de Educação Física, os que se encontravam em determinada oficina, e os alunos que eram encaminhados ao refeitório. Entretanto, apesar de ter sido um projeto inovador na década de 1980, uma das maiores reclamações dos professores do CIEP referiu-se ao barulho produzido em todo o ambiente interno, devido às paredes das salas de aula não serem completas, o que, segundo os entrevistados, interfere diretamente na qualidade da aula dada e, por consequência, na educacional. De fato, tivemos oportunidade de observar, no local, um grande ruído, tanto oriundo dos corredores, quanto de uma sala de aula em relação à outra.

Por serem duas unidades escolares que trabalham com classes de alfabetização¹⁰³, os docentes e diretores enfatizaram bastante a problemática do grande número de alunos por turma (média de trinta no CIEP e trinta e cinco na E. M. Paula Brito), o que para eles, torna quase impossível o processo de alfabetização de todos os estudantes, em especial, o dos incluídos¹⁰⁴. Ainda nessa perspectiva, os professores reclamaram, também, do procedimento de “aprovação automática”, em que o aluno não pode ser retido até o segundo ano do ensino fundamental. De acordo com os docentes e a direção, o sistema aprova os alunos, independente da vontade do professor.

Noventa por cento dos meus alunos do Bento Rubião, do ano 3, vieram para o ano 4 e agora estão no ano 5. Não posso avaliar todos, mas a maioria, uma vez que há alunos que entram e que saem, mas eu sempre acho que eles poderiam estar melhores. Não posso falar por outros profissionais, mas eu, por exemplo, alfabetizei esses alunos em letra cursiva, o que dá um certo

¹⁰³ De acordo com as diretoras das unidades escolares, o processo de alfabetização nas escolas municipais do Rio de Janeiro deve ocorrer até o terceiro ano do Ensino Fundamental.

¹⁰⁴ Alunos portadores de deficiência, que são incluídos em uma sala de ensino regular. Aspecto defendido pela Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em seus artigos 58 e 59 e 60.

trabalho, mas eu acompanho a maior parte dos meus alunos hoje, desde a Educação Infantil, no Bento Rubião, e eu pude enxergar progresso neles. Ano passado, quando entrei nessa escola, peguei uma turma de segundo ano, a qual suponho ter passado pela Educação Infantil, pelo ano 1, e eu os peguei praticamente analfabetos. Esses alunos que neste ano estão comigo no ano 3, porque o sistema aprova automaticamente, não tem jeito, a maioria vai ficar retida, porque não tem condições de se jogar uma criança do ano 3 para o ano 4, sem ter condições. Até o terceiro ano é aprovação automática: a criança sabendo ou não sabendo, chega até o terceiro ano. Acho tudo isso um crime, um crime com a criança, com a família e com o professor, que se vê obrigado a tentar alfabetizar essa criança no último ano em que há a possibilidade de ser ou não reprovada. (Professora da E. M. Paula Brito, com pós-graduação em literatura infantil).

Uma das consequências, no âmbito escolar, dessa não retenção do aluno até o terceiro ano, e da sua não alfabetização até esse período, é a existência da defasagem idade série¹⁰⁵ e a inclusão desse estudante em projetos de (re)alfabetização e ou aceleração.

Os alunos que não se alfabetizam até o terceiro ano são dispostos em uma turma do Projeto Realfa e, após a conclusão desse ciclo, eles são encaminhados para a aceleração (Projeto Acelera), ou para o quinto ano. Esse tipo de projeto é interessante porque são poucos alunos, mas, quando as turmas são formadas, existem questões das quais eu não dou conta. Os reprovados desse projeto (Realfa), nessa altura do ano a gente já sabe, possuem questões que vão além: psicológicas, fonológicos etc. acho que esse projeto seria cem por cento se tivéssemos esse apoio, mas não temos, apesar de indicarmos a CRE sobre tais problemas. Têm alunos que, mesmo o ano inteiro aqui comigo, não conseguem progresso. Eu gosto de atuar no projeto, mas não gosto da cobrança da prefeitura, pois para eles, se o aluno escreveu uma palavra, já está alfabetizado; e não é bem assim. Para mim é se está lendo, se está entendendo o que está lendo e o que se escreve. (Professora da E. M. Paula Brito, do projeto Realfa).

Tais declarações nos evidenciam que existem dificuldades que vão além da competência pedagógica tanto da escola quanto dos professores, e a questão dos alunos portadores de alguma necessidade especial foi diversas vezes citada pelos entrevistados das duas unidades escolares. Em diferentes momentos, durante as entrevistas, os docentes apontavam crianças com àquela necessidade e declaravam ser “especiais sem laudo”, pois não tinham o diagnóstico médico, devido às dificuldades no atendimento de saúde especializado. Também, durante o período em que frequentávamos a sala da direção (nas duas escolas), alunos entravam e saíam, e muitos eram apontados como especiais. Silva & Arruda (2014) exemplificam essa questão da inclusão, porém, a realidade por ela proposta parece estar um pouco

¹⁰⁵ Comentários da direção da unidade escolar E. M. Francisco de Paula Brito e, também de professores, revelaram que muitos dos alunos oriundos do CIEP Dr. Bento Rubião encontram-se em defasagem idade/série e são encaminhados ao projeto Acelera ou Realfa.

distante da encontrada nas escolas da Rocinha, considerando as problemáticas evidenciadas ao longo deste capítulo:

uma das contribuições da Política Nacional de Educação Especial visando a melhoria e orientação das redes de ensino é o Atendimento Educacional Especializado - AEE, que visa modificar e atender as exigências de uma educação igual para todos. Refere-se a um professor especializado nesse tipo de atendimento que identifica a necessidade de cada um, cria e articula um plano de ensino dentro do ensino comum, provendo recursos para esses alunos, adaptando as situações, trazendo para o seu cotidiano não só na parte pedagógica, mas também preparando para a sociedade. A resistência das escolas em receber alunos inclusos ainda se dá devido à falta de experiência que os professores enfrentam, sem saber como lidar com aquela criança que não se encaixa com o perfil da sala. (p. 8).

No que se refere ao andamento das oficinas do *Mais Educação*, à relação entre professores/direção eicineiros e à percepção dos entrevistados sobre a relação entre participação nas atividades e melhoria no desempenho escolar, temos algumas questões a destacar. Osicineiros do CIEP trabalham com turmas inteiras e, sendo assim, ao término da aula de um professor, aqueles se dirigem à sala em que a turma se encontra, forma-se uma fila com os alunos e estes são encaminhados ao local em que a oficina será oferecida. Esse processo torna-se demorado e barulhento, pois, muitas vezes observamos mais de uma turma sendo direcionada às oficinas (comicineiros diferentes), o que causa certo alvoroço nos corredores, tanto por parte dos estudantes, que falam alto ou gritam entre si, quanto por parte de professores e/ouicineiros, também gritando para que os alunos se comportem. Dependendo da oficina, as crianças têm que ser transferidas para o térreo ou para o último pavimento, o que não leva menos de dez minutos; e, até que todas as crianças se organizem para as oficinas, perde-se uns vinte minutos.

Ainda no que tange ao Bento Rubião, fomos informados de que todos os alunos participam das oficinas, porém, observamos que uma parte das crianças fica em sala de aula com o professor regente. Ao perguntarmos a respeito do porquê de esses estudantes não terem sido encaminhados à oficina, obtivemos duas respostas em diferentes momentos: “os alunos que precisam de reforço ficam na sala tendo reforço”; “esse aluno é especial sem laudo e, por isso, fica na sala tendo reforço”. Dessa forma, observamos, ao longo dos três meses de pesquisa, que alguns alunos não participam das oficinas do *Mais Educação*. Presenciamos, inclusive, a interrupção de determinadas oficinas por parte de professores ou da coordenadora das oficinas, para a retirada de alunos que deveriam estar tendo aulas de reforço com a professora regente.

Na Escola Municipal Francisco de Paula Brito, destaca-se, em primeiro lugar, a questão do horário: os alunos do turno da manhã ingressam às 07:30hs e são liberados às 11:30hs; os da tarde, permanecem na escola das 12:00hs às 16:15hs. Por ser considerada uma área de risco, o horário da tarde é reduzido. Entretanto, juntando o tempo de aula regular com o das oficinas, observamos que a jornada ampliada de seis horas está sendo cumprida, ao menos nos dias em que o contraturno acontece, às segundas, quartas e sextas. Apesar do número bem reduzido de alunos que participam das oficinas nesta escola, observamos, também, certa lentidão no encaminhamento dos estudantes aos locais das oficinas. Embora tenham consciência prévia do horário em que terão de comparecer às oficinas, muitas vezes oicineiro tem de buscar o aluno e conduzi-lo ao local em que a atividade será oferecida. Em alguns momentos, crianças que não se encontravam presentes no espaço da oficina, estavam andando pelas dependências da escola. Mesmo sendo a participação do aluno voluntária¹⁰⁶, definida pelo interesse dele e dos pais, mediante assinatura de um termo de autorização, ouvimos dos entrevistados que, muitas vezes, os professores ou aicineira de alfabetização e letramento, sugerem alunos para ingressarem nas oficinas. Geralmente são os estudantes considerados “fracos” nos conteúdos escolares e que necessitam de reforço escolar em português e matemática

Observa-se, assim, um movimento inverso nas duas escolas: no CIEP, os alunos que necessitam de reforço ficam com o professor regente e, na Paula Brito, são encaminhados aosicineiros. De qualquer forma, a ênfase nas oficinas de apoio às disciplinas escolares se mostrou elevada, uma vez que diversos entrevistados destacaram aquelas oficinas como muito importantes. Apesar dos riscos da hiperescolarização já destacados, o reforço escolar, nas escolas estudadas, pareceu ser o aspecto mais convincente para os profissionais envolvidos na ampliação do horário escolar.

Ainda no que tange à relação entre professores/direção eicineiros, ao longo da nossa permanência nas unidades escolares, não identificamos qualquer tipo de

¹⁰⁶ A essa situação junta-se o fato de, muitas vezes, os pais que assinaram o termo de autorização não encaminharem os filhos do turno da tarde às 10hs para as oficinas; e os alunos do turno da manhã, que teriam de ficar até às 14hs, irem embora ao meio-dia, pois, segundo a direção da escola, não há controle sobre isso. Contudo, fomos informados de que para alunos que não frequentam, há notificação dos pais e, caso necessário, o estudante é substituído por outro.

troca entre eles, a não ser durante a alternância de turmas no Bento Rubião, quando o oficinairo busca os alunos na sala do professor regente e, posteriormente, os entrega; o mesmo ocorre na E. M. Francisco de Paula Brito, diferenciando-se pelo fato de os oficinairos irem buscar e devolver apenas alguns poucos alunos que integram as oficinas – em geral os de menor idade - os quais permanecem durante duas horas em atividades.

De acordo com Cavaliere (2010), sobre os objetivos declarados do Programa *Mais Educação*:

(...) tem como um de seus principais objetivos promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar. (p.7).

Entretanto, a partir das declarações dos entrevistados, não pudemos observar, considerando as unidades escolares e a comunidade como um todo, uma relação de troca entre elas. O que verificamos diz respeito a ações individuais de professores, oficinairos e diretoras, isto é, cada um desses atores, de maneira particular, mantém algum tipo de contato com os pais, a depender da necessidade. Não observamos uma política de troca entre a comunidade e a escola, em que todos os sujeitos fossem envolvidos, assim como não tivemos a oportunidade de presenciar o comparecimento à unidade escolar de algum responsável durante o tempo em que permanecemos em campo. Outro destaque refere-se a não utilização de locais e equipamentos externos à escola, uma vez que nenhuma atividade que compõe o horário integral/ampliação da jornada ocorre fora do ambiente escolar. Embora na Rocinha existam alguns (mas bem poucos) equipamentos urbanos como a Biblioteca Parque¹⁰⁷ e um Complexo Esportivo, não existe nenhuma parceria formal entre as instituições que possibilite o uso desses espaços pelas crianças. As dificuldades desse tipo de ação se devem à carência de profissionais responsáveis, como já mencionamos, mas também se deve, ainda segundo Cavaliere (2010), ao

¹⁰⁷ Biblioteca Parque da Rocinha - C4. Situada na Rocinha, é a terceira biblioteca parque do país. Com 1,6 mil metros quadrados, possui cinco pisos, DVDteca, cineteatro, sala multiuso para cursos, estúdios de gravação e edição audiovisual, setor de leitura e internet comunitária, cozinha-escola e café literário. A C4 - Biblioteca Parque da Rocinha é um espaço cultural e de convivência, que oferece à população salas de estudo e leitura, espaços para reuniões, serviços para portadores de necessidades especiais. Inaugurada em junho de 2012, a C4 - Biblioteca Parque da Rocinha é um espaço da Secretaria de Estado de Cultura. <<http://www.cultura.rj.gov.br/espaco/biblioteca-parque-da-rocinha-c4>>.

fato de que as comunidades que mais necessitam da integração da escola com o seu entorno, são as comunidades populares, situadas, em geral, em regiões empobrecidas, sem recursos e equipamentos urbanos, públicos ou privados, o que faz com que a busca por novos espaços e parceiros sócioeducacionais, que possam irrigar a escola e ligá-la à vida comunitária (...) (p. 8).

Embora a participação das famílias e da comunidade seja entendida como um dos principais fatores para a melhoria da qualidade na educação, a maior participação dos pais e/ou responsáveis no âmbito escolar aqui estudado se dá nas reuniões do Conselho de Classe e, principalmente, nas reuniões dos alunos que recebem algum benefício de transferência de renda (Bolsa Família e Cartão Família-Carioca). Não podemos afirmar, nas duas unidades escolares, a partir das declarações dos entrevistados e das nossas observações, que haja um processo coletivo de aproximação entre escola e comunidade. O que se esperaria é que

esse processo de interação deve ser pautado no diálogo e na confiança. Para isso a escola deve oportunizar “situações de encontro” a fim de conhecer os recursos da comunidade e os aspectos da sua realidade, visando à melhoria do ensino-aprendizagem. (BEZERRA ET AL, 2010, p. 282).

Entretanto,

o que se vê é uma separação entre a vida social, comunitária, econômica e a vida no interior da escola que muitas vezes ignora os movimentos naturais da comunidade e se coloca distante dela, constituindo-se como uma instituição isolada que não potencializa a participação coletiva. (BETINI ET AL, 2012, p. 11).

No bojo das discussões sobre a rotina escolar, destaca-se também uma prática nas duas escolas estudadas: no horário da merenda, o professor regente é quem permanece com a respectiva turma e acompanha os alunos até o local da refeição, e lá fica até o final, observando e tomando conta da turma. Segundo os docentes do Bento Rubião e da Paula Brito, o fato de os pratos para a refeição serem de material de vidro, representa um perigo para os estudantes. Contudo, citaram – com indignação – essa prática como uma forma de precarização do trabalho do professor, e, também, reflexo da falta de profissionais nas escolas.

É importante ressaltar, finalmente, que a Rocinha conta com uma população grande e oriunda de diversos locais do país, em especial do Nordeste e, como vimos, existem diferenças de renda e condições de vida no interior da própria favela. Há, também, uma quantidade razoável de escolas públicas presentes no Bairro da Gávea e de São Conrado, as quais atendem estudantes moradores de favelas do entorno, especialmente os da Rocinha. Não podemos afirmar com segurança que essa grande

diversidade interfira diretamente na educação oferecida nas escolas dentro da favela e nem na relação dos pais com as escolas pesquisadas, uma vez que não realizamos pesquisas nesse sentido. Porém, alguns estudos nessa direção, no âmbito da Rocinha, como o de Novaes (2010) e o de Burgos (2012 e 2014) apontam alguns aspectos importantes do *valor educação* para as famílias moradoras daquela favela.

Em *survey* realizado com pais/responsáveis pedagógicos de seis escolas públicas localizadas no bairro da Gávea, Burgos (2012) relatou que, entre outras funções, como a garantia de acesso à um bom emprego e à universidade, os pais, com relação à escola

esperam que ela assegure acesso à cidade, ou seja, acesso à diversidade urbana (...) não deixando de perceber que a escola é a principal agência cultural com que seus estudantes têm contato, e que por isso mesmo depende dela uma mediação entre seu lugar de moradia – no caso, basicamente favelas – e a cidade. Corrobora essa linha de interpretação o fato de que quando indagados se gostariam que o aluno estudasse em uma escola na Rocinha (...), apenas 10,9% respondeu que sim, “pois seria mais prático”, enquanto 49,2% ficaram com a alternativa “não, pois fora da Rocinha as escolas são melhores”, e 29,3% com a alternativa “não, pois acho bom ter contato com pessoas de fora da comunidade”. (p. 1047).

Já Novaes (2010), apontou, em estudo comparativo entre uma escola da Rocinha (uma delas é a de nosso estudo) e uma da Gávea, *que as famílias das duas escolas, embora sejam de classe popular, diferem, pois a escola da Gávea recebe alunos cujos pais possuem maior escolaridade e nível socioeconômico* (p. 64). Esse dado corrobora a declaração da diretora do CIEP, de que os alunos de sua escola são os de baixa renda da Rocinha.

Por fim, o presente capítulo permitiu a exposição dos dados obtidos pela pesquisa e a interpretação dos principais aspectos que compõem a rotina das duas unidades escolares. Tentamos, não apenas interpretar os dados sob a nossa ótica simplesmente, mas incorporar análises de diversos autores, bem como apresentar as diretrizes oficiais do Programa *Escolas do Amanhã*, considerando a ampliação da jornada/horário integral. Não foi possível, e nem pretendíamos, esgotar todas as inferências cabíveis frente aos dados apreciados nesse capítulo. Todavia, foi possível perceber a complexidade existente, não apenas na rotina interna do Centro Integrado de Educação Pública Bento Rubião e da Escola Municipal Francisco de Paula Brito, mas também na rotina das relações com a comunidade e o entorno das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos. (Machado de Assis, *Contos da Escola*).

Ao longo desta dissertação, abordamos a questão da ampliação da jornada escolar e sua concretização em duas escolas da Rocinha. Procuramos descrever e exemplificar algumas das principais experiências de ampliação da jornada escolar/tempo integral na história da educação brasileira, em especial as surgidas a partir da década de 1980. Vimos, também, que o discurso que vem permeando as políticas públicas nessa direção é o de que quanto maior o tempo de permanência da criança dentro da escola – ou sob sua responsabilidade – maior a possibilidade de que uma educação de qualidade seja oferecida.

Da mesma maneira, observamos que a questão da proteção social encontra-se estreitamente relacionada às políticas de ampliação da jornada, da mesma forma que o conceito de educação integral. Este último, aplicado à escola, significa uma prática educacional com responsabilidades ampliadas, que atua em múltiplas dimensões do processo educativo. A nossa escolha em pesquisar as duas unidades escolares, objetos dessa pesquisa, se deu por estarem contempladas com o Programa *Escolas do Amanhã*, o qual abarca em suas diretrizes oficiais todo o discurso relativo à escola de horário integral/jornada ampliada, e educação integral, e por serem duas escolas localizadas dentro de uma grande favela do Rio de Janeiro, vivendo as características específicas dessa realidade social, inclusive o tráfico armado de drogas e a violência dele decorrente.

Os resultados desta pesquisa confirmam, dentre outras questões, que as funções e responsabilidades da escola ampliaram-se, mas as práticas das escolas estudadas ainda não podem ser classificadas como de educação integral, especialmente na Escola Municipal Paula Brito, onde a ampliação da jornada está

limitada a poucos alunos e em apenas três dias na semana. Diante desse quadro, observamos dois modelos de realização da chamada educação integral em tempo integral: o que preconiza a Escola de Tempo Integral, no caso do Bento Rubião, e o que evidencia o aluno em tempo integral, conforme pudemos notar na Escola Francisco de Paula Brito. Este último nos parece ser o mais apreciado nas instituições públicas de ensino, em detrimento da Escola de Tempo Integral, tendo em vista o Programa *Mais Educação*, que trabalha com a concepção do contraturno escolar, a partir da oferta de atividades direcionadas a um número limitado de alunos.

Quanto ao desenvolvimento do Programa *Escolas do Amanhã* nas unidades escolares estudadas, observamos que este limita-se a ser uma expressão do programa federal *Mais Educação*, tendo perdido, ao longo dos anos, algumas atividades que o enriqueciam como as do “Cientistas do Amanhã” e dos “Núcleos de Educação e Saúde”. Há uma confusão entre os programas, e falta clareza sobre o papel indutor do *Mais Educação* e sobre os objetivos do *Escolas do Amanhã*. Nem mesmo os gestores das unidades escolares conseguiram explicar de modo claro e objetivo as principais características e a relação entre os dois programas. De uma maneira geral, observamos que os professores das escolas e, mesmo os agentes envolvidos diretamente com o programa, mostraram-se alheios ao que de fato pretende o *Escolas do Amanhã*. Diante disso, podemos ressaltar a difícil articulação entre as esferas municipal e federal e, ainda inferir que, com o tempo, o Programa *Escolas do Amanhã* (nas escolas estudadas) praticamente se desfez, reduzindo-se ao *Mais Educação*

Foi observado no estudo que os principais agentes externos que atuam nas escolas são osicineiros e que, de uma maneira geral, possuem uma visão mais positiva, e os docentes um olhar mais descrente sobre os efeitos do programa, principalmente no CIEP Dr. Bento Rubião. Nos parece que tal fato se deve à maneira pela qual os professores entendem as políticas públicas, como algo imposto; ou mesmo por conta do distanciamento da maior parte dos docentes no que se refere às oficinas e aosicineiros, considerando que estes se encontram pouco integrados à rotina escolar, uma vez que não participam de momentos importantes de troca, como as reuniões de pais e responsáveis, e dos Conselhos de Classe. Como observado, a participação dosicineiros limita-se ao desenvolvimento das oficinas e,

eventualmente, a algum contato com os pais e os demais atores das unidades escolares.

Mesmo com a importância da atuação dos oficinairos nas escolas, observamos que não existe um trabalho específico voltado para a valorização deles, haja vista o fato de não usufruírem de benefícios e não serem contemplados com qualquer tipo de bônus quando do alcance das metas nas avaliações oficiais. Também, por serem estudantes ou agentes comunitários, tendem a ser vistos com certa desconfiança pelos profissionais das escolas, especialmente pela falta de uma coordenação das suas ações. Como vimos, no CIEP há uma espécie de articuladora não oficial das oficinas e, na Paula Brito, a direção encaminhava as questões referentes às atividades do *Mais Educação* à uma das oficinairas. De acordo com esse fato, consideramos que a apresentação dos oficinairos nas escolas estudadas configura-se um processo de ampliação da jornada de cunho extremamente precário das ações políticas nos âmbitos municipal e federal, o que evidencia as fragilidades, já mencionadas, tanto do *Escolas do Amanhã*, quanto do *Mais Educação*. Essa precariedade não reside na presença dos oficinairos em si, nem na execução dos trabalhos, mas na ausência de formação para eles e na falta de uma coordenação específica para o acompanhamento dos programas nas escolas. Isso inviabiliza, por exemplo, a existência de processos de relação mais aperfeiçoados entre a escola e seus atores internos, bem como com a comunidade e o entorno.

Sobre a relação da escola com agentes ou órgãos externos¹⁰⁸, com exceção da presença dos oficinairos, verificamos, no CIEP Bento Rubião, certa resistência no que diz respeito à atuação de agentes externos na unidade escolar (como Ongs e fundações), sobretudo os com origem na comunidade, como a associação de moradores. Talvez, esta resistência esteja relacionada à defesa do espaço profissional dos professores, bem como a conflitos gerados pela indefinição das parcerias entre o público e o privado, em que instituições de origem até mesmo empresarial, atuam em programas educacionais, embora esse fato não tenha sido observado nas escolas pesquisadas na fase de realização do estudo. Na Paula Brito, apesar da percepção, a partir das declarações dos entrevistados, de maior abertura

¹⁰⁸ Consideramos agentes externos atores e/ou instituições que atuam na escola, não fazendo parte do quadro de funcionários ou de projetos encaminhados diretamente pela SME. Nosso foco, nesse sentido, não é discutir as ações e o papel dos atores e/ou instituições dentro das unidades escolares, principalmente no que tange à problemática existente entre a parceria público-privada.

referente à atuação da comunidade dentro da escola, a falta de parceiros externos, com exceção dos oficinairos, ao menos ao longo do tempo de nossa pesquisa, demonstrou mais uma fragilidade do *Escolas do Amanhã*, já que o regime de parcerias é uma das principais diretrizes do programa. Apesar do reconhecimento, por parte dos entrevistados, da importância da participação comunitária, dos pais, de instâncias governamentais – e de outras instituições – na rotina escolar, a busca por essas parcerias é, também, dificultada devido à falta de profissionais responsáveis por essa articulação.

Um dos aspectos interessantes obtidos nesta pesquisa refere-se às inúmeras diferenças identificadas entre duas escolas, *a priori*, de uma mesma realidade local, contempladas com um mesmo programa, o que confirma que nenhuma escola é igual à outra, ainda que ambas atendam à população de uma mesma localidade. Mas é preciso lembrar que o programa *Escolas do Amanhã* ofereceu, em cada uma das escolas estudadas, atividades muito diferentes entre si, em quantidade e qualidade. Isso mostra a falta de identidade do programa, um certo "vale tudo", a depender de cada situação, que tanto pode ser visto como adaptação à realidade de cada escola, como também improvisação e precariedade. Pudemos observar que por ser uma escola de tempo integral há muitos anos, e talvez devido ao seu histórico de atender aos alunos de famílias de mais baixa renda da Rocinha, como afirma sua diretora, o CIEP Bento Rubião tem consolidada uma visão de Proteção Social, que resvala muitas vezes no *assistencialismo*, o qual imagina retirar as crianças da rua, com o intuito de livrá-las dos perigos do entorno, e para que os pais tenham onde deixar os filhos, a fim de realizarem as atividades laborais de forma mais tranquila.

Na mesma linha de observação e conclusão comparativa entre as unidades escolares, foi possível ver que as atividades que compõem o horário integral e a ampliação da jornada ocorrem com maior fluidez e de maneira menos complicada na E. M. Francisco de Paula Brito, uma vez que, na prática, são pouquíssimos os alunos frequentadores das oficinas e, inevitavelmente, a atenção dada pelos oficinairos a esses estudantes ocorre de forma mais próxima, sendo mais preciso o acompanhamento com relação à melhoria na aprendizagem. No Bento Rubião, devido ao fato de os oficinairos trabalharem com turmas completas, esse acompanhamento mais individualizado é dificultado e a avaliação dos alunos, quanto ao desenvolvimento da aprendizagem, também. Essas observações nos remetem, mais

uma vez à questão dos modelos *alunos em tempo integral e escola de tempo integral*, nos permitindo a reflexão de que o segundo se evidencia mais problemático, devido, em especial, à estrutura deficiente das escolas. Diante disso, o número reduzido de alunos que participam das atividades que compõem o horário ampliado contribui, sobremaneira, para o sucesso das oficinas.

Evidenciou-se que o CIEP, por ser uma escola inteira em horário integral, com praticamente todos os alunos envolvidos nas atividades que garantem a jornada de nove horas diárias, possui maiores desafios e dificuldades na administração das atividades. Diversos fatores parecem contribuir nesse sentido, desde a maior quantidade deicineiros, a falta de formação continuada e acompanhamento específico para eles no âmbito da SME, até a carência de profissionais dentro das escolas, os quais poderiam auxiliar os icineiros, tanto na orientação das atividades, como na organização dos espaços. Na Paula Brito, embora a formação continuada também não exista e haja carência de profissionais, o fato de a jornada ampliada ocorrer apenas às segundas, quartas e sextas (e para menos de 30 alunos), torna a administração das atividades e dos icineiros, que são em menor número em comparação ao Bento Rubião, mais fácil. Os icineiros mostraram-se mais autônomos, sem muitas interferências da direção nas suas práticas e andamento das oficinas. Apesar das dificuldades, o CIEP Bento Rubião está mais próximo e tem uma prática mais amadurecida sobre o funcionamento de uma escola de tempo integral. Já a escola Paula Brito, sendo na verdade uma escola de tempo parcial, oferece a alguns alunos, em alguns dias na semana, um regime diferenciado de jornada ampliada, que não chega a mexer na estrutura geral da unidade escolar.

Vimos, também, como a estrutura física dos prédios é importante e o quanto ela interfere diretamente no andamento e na qualidade das atividades que garantem a ampliação da jornada ampliada/horário integral. No que tange a essa questão, o mesmo problema aparece nas duas escolas: há falta de espaço físico, tanto no âmbito escolar, quanto no entorno. Diante disso, a solução encontrada pelas diretoras das escolas e pelos agentes que participam diretamente das oficinas é semelhante entre si, visto que as atividades ocorrem onde exista espaço disponível, revelando um dos grandes problemas da implementação de políticas de horário integral e/ou ampliação da jornada: a não adaptação dos prédios para que os alunos permaneçam mais tempo dentro da escola. Mesmo no CIEP, onde, devido à sua construção especial, o espaço

físico é maior e mais adequado, as reclamações dos professores, gestores e oficinairos revelam problemas de adaptação do prédio, como as paredes das salas de aula que não são completas, e geram muito barulho com a movimentação constante e necessária dos alunos em uma escola de tempo integral. Essa observação é corroborada e relatada em instituições escolares de outros municípios brasileiros. Em pesquisa nacional realizada a partir das experiências de ampliação da jornada em diversos municípios das diferentes regiões do país (MEC, Secad, 2010), os autores revelam que

entre os obstáculos mais citados em vários relatos apresentados estão a falta de espaço e de infra-estrutura, tanto para a concretização das experiências quanto para a formação continuada dos profissionais, tendo sido insuficientes as soluções encontradas até o momento. (p. 163).

Quanto aos papéis exercidos pelas escolas estudadas, vimos que a visão de educação integral que prevalece em cada uma delas é diferente. O Bento Rubião, além da função (bastante cobrada pelas instâncias governamentais, de acordo com as declarações dos entrevistados) de alfabetizar os alunos até o terceiro ano, exerce com certa naturalidade o papel de substituição das famílias. Isto é, os professores, oficinairos e outros agentes, mostraram-se mais conscientes do exercício da proteção social e revelaram uma visão mais paternalista da ação escolar, do horário integral, especialmente a partir do discurso coletivo de serem alunos desprovidos de quase tudo, desde a atenção e carinho da família, até a alimentação, que, de acordo com os entrevistados, muitas vezes, somente a têm na escola.

A Paula Brito, apesar de também possuir a tarefa de alfabetizar os alunos até o terceiro ano, a pressão sobre isso nos pareceu menos presente, tendo em vista o fato de permanecer com os alunos até o sexto ano e de contar com programas de aceleração e realfabetização, o que ocasiona um melhor acompanhamento dos estudantes ao longo do tempo. Entretanto, o discurso paternalista sobre a função da escola de horário integral também se mostrou presente, embora com menos intensidade do que no Bento Rubião. Ficou evidente, em ambas as escolas, a consciência de que a escola de tempo integral precisa e deve ser implementada com vistas à formação integral das crianças e jovens, não apenas a partir das disciplinas escolares, mas com o oferecimento de atividades outras, como esporte, lazer e cultura em geral e, também, com a integração com outras áreas, como a da saúde, por exemplo.

Com isso, a realização do nosso objetivo principal de descrever, analisar e cotejar de que forma se efetivavam as diretrizes programáticas do *Escolas do Amanhã*, no âmbito das duas unidades escolares, mostrou que o programa “se perdeu” ao longo dos anos, com a falta de continuidade de sua proposta inicial e com a ausência de avaliações permanentes. O que se revelou atuante foi o *Programa Mais Educação*, no período estudado, sendo o *Escolas do Amanhã* apenas um *slogan*.

Os resultados da pesquisa nos permitem inferir que o *Escolas do Amanhã* desde a sua implementação, em 2009, perdeu força e abandonou muitas de suas iniciativas e práticas que permitiam o oferecimento de uma educação diferenciada às escolas localizadas em áreas de favela, uma vez que os principais pontos dos “pilares” do programa não mais existem, restando somente as oficinas do *Mais Educação*, que garantem a ampliação da jornada, ou mesmo as atividades que compõem, desde antes da existência do *Escolas do Amanhã*, no caso do CIEP, o horário integral. Sendo assim, tudo indica que a proposta do *Escolas do Amanhã* se enfraqueceu e está sendo substituída pela Escola Carioca de tempo Integral (Turno Único), associada à Fábrica de Escolas do Amanhã, em destaque em todas as comunicações da SME. Como se vê no texto disponível na página da SME¹⁰⁹,

para qualificar ainda mais o ensino carioca e oferecer um aprendizado consistente, a Prefeitura do Rio, por meio da Secretaria Municipal de Educação, implantou na cidade o programa Escola Carioca de Tempo Integral para que, até 2030, todas as unidades escolares da SME atendam em turno de sete horas, seguindo o modelo dos países que mais avançaram em educação nas últimas décadas. Graças ao programa, 172 escolas já atendem em Tempo Integral (144 escolas e 28 Ginásios Cariocas), beneficiando 19,7% dos alunos da rede municipal. Nestas unidades, os alunos têm mais tempo de aula de Português, Matemática e Ciências. As Escolas de Tempo Integral também apresentaram aumento expressivo. No IDEB 2013, os Anos Iniciais avançaram 17% em relação a 2009 (4,7 para 5,5), enquanto que nos Anos Finais o crescimento foi ainda maior, alcançando os 51,4% (3,5 para 5,3).

Essas metas de implementação do horário integral podem ser confirmadas, também, em matéria¹¹⁰ jornalística de 2015 com a Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Helena Bomeny. Segundo a revista, o programa *Fábrica de Escolas do Amanhã Governador Leonel Brizola*, apesar de homenagar o antigo gestor do

¹⁰⁹ Disponível em: < <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=4228426>>. Acesso em agosto de 2015.

¹¹⁰ A matéria usada para este trabalho foi da versão impressa do jornal *Metro Brasil (Rio)*, mas pode ser conferida através do link: <http://www.pressreader.com/brazil/metro-brazil-rio/20150413/281560879318496/TextView>. Acesso em agosto de 2015.

Estado do Rio de Janeiro, não possui relação direta com o dos CIEPs: “Temos matriz de 7 horas só de aulas. E o aluno ainda pode ficar mais 2 horas na escola com oficinas. Não é como os antigos CIEPs, que tinham um outro modelo de ensino.” É importante observar que, em momento algum, o Programa *Escolas do Amanhã* é citado na matéria feita com Helena Bomeny. Tal fato pode ser considerado mais uma evidência do enfraquecimento dessa política pública, antes considerada um dos carros-chefes das políticas educacionais do governo municipal. As informações sobre o *Escolas do Amanhã*, que eram fartas no início deste trabalho, tornaram-se poucas nas comunicações da SME. Isso parece indicar a opção por uma política menos focalizada e que contemple a rede como um todo, o que ganhou força e pode ser positivo. Entretanto, se essa mudança de rumo foi fruto de alguma avaliação do programa, isso não se tornou público. Ainda sobre os rumos da ampliação da jornada escolar na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, afirma a SME que

desde 2011, a Secretaria Municipal de Educação, sempre comprometida com a educação plena de seus alunos, no viés da educação integral em tempo integral, apresenta como mote da proposta de Turno Único, trabalhar com os alunos de forma omnilateral _ refere-se a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado. Nesse sentido, apresenta três eixos de organização: excelência acadêmica, autonomia e educação para valores. Para isso se estabeleceu, por meio de diálogo com o campo, a Matriz Curricular específica para escolas de Turno Único-Resoluções 1178 de fevereiro de 2012 e Resolução nº 1317 de 28 de outubro de 2014. Essa Matriz Curricular é o documento que orienta o trabalho pedagógico qualificado, em todos os seus níveis – planejamento, metodologia, avaliação – de forma a garantir uma aprendizagem significativa e integradora a partir de aspectos diferenciados, a saber: estudo dirigido, atividades eletivas e projeto de vida.¹¹¹

Ainda a remarcar a declaração da secretária de que no programa Turno Único seriam “7 horas só de aulas”, o que vai de encontro a todo o conhecimento já acumulado sobre os perigos da hiperescolarização, e sobre a necessidade de diversificação e enriquecimento, especialmente na área da cultura, das ações da escola.

Diante dos resultados, consideramos que se esta pesquisa não respondeu a todas as questões levantadas, propiciou reflexões em torno da escola de jornada ampliada e/ou horário integral, e sua função, principalmente quando direcionada às classes populares. Destacamos que o *Escolas do Amanhã* revela um movimento de

¹¹¹ Disponível em: < <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=91>>. Acesso em agosto de 2015.

diferenciação na tentativa de superar a desigualdade dentro da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro, caracterizando uma espécie de discriminação positiva. Entretanto, as escolas de nossa pesquisa parecem confirmar a crônica descontinuidade das políticas educacionais, particularmente as de caráter focalizado. Diante disso, partilhamos da reflexão feita por Cavaliere (2015), que nos adverte dos riscos trazidos pelas políticas focalizadas, em que *um aspecto a destacar é o fato delas estarem com frequência associadas a agendas político-partidárias, o que as torna vulneráveis às mudanças de governo e às manipulações políticas* (p. 96).

As declarações dos entrevistados revelam consensos, dissensos e contradições. Isso corrobora para o fato de quão complexas são as relações no âmbito das escolas, bem como as tensões entre as políticas governamentais e a aceitação delas por parte de todos os envolvidos, em especial, professores e gestores. Como evidenciamos ao longo deste trabalho, a implementação da escola de educação integral em horário integral encontra-se na agenda política dos estados e municípios, a partir de orientações nacionais. Entretanto, é preciso considerar que tal ação configura-se como um processo de longo prazo e continuado, sendo que

nosso papel como professores, gestores, pesquisadores é de colaborar para a qualificação desse debate, bem como explicitar a agenda de compromissos que se impõe para a consolidação da educação integral como política pública, de caráter irreversível, na educação básica brasileira. (MOLL, 2012, p. 137).

É preciso considerar que a *educação* somente não será capaz de modificar a realidade social do país. Nosso trabalho captou a necessidade de articulação permanente das políticas educacionais com as de assistência social, segurança e saúde, por exemplo. Entretanto a linha que separa a necessária proteção social do assistencialismo nefasto é tênue. Será preciso um grande aperfeiçoamento nas bases estruturais do sistema educacional, envolvendo pessoal, edificações e currículo, a fim de que os possíveis avanços gerados por programas como o *Escolas do Amanhã* sejam efetivos. Por fim, nossa percepção, a partir do estudo aqui realizado, é de que há a necessidade urgente da criação de uma escola de horário integral brasileira, mas a partir de uma política pública consistente e sem descontinuidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ANDRÉ, Marli e GATTI, Bernardete. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: PFAFF, Nicole e WELLER, Wivian (Orgs.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática*. Petrópolis, 2010.

APUCARANA. *Lei Nº 090/01 Súmula: dispõe sobre a jornada escolar no ensino fundamental do Município de Apucarana*. Apucarana, 2001. Disponível em: <http://sapl.apucarana.pr.leg.br/sapl_documentos/norma_juridica/838_texto_integral>. Acesso em janeiro de 2015.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em janeiro de 2014.

ASSIS, Machado. *Conto de escola e outras histórias curtas*. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1927/conto_escola_assis_2ed.pdf?sequence=4>. Acesso em julho de 2015.

BARBOSA e SANT'ANNA. As classes populares e a valorização da educação no Brasil. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz et al. (Orgs.). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2010.

BERTA E RAMALHO. O X da questão: rascunhos do futuro. Rio de Janeiro. *Jornal O Globo*, 2010.

BETINI, Geraldo Antonio et al. A relação escola e comunidade: análise preliminar dos dados de pesquisa conduzida em escolas públicas. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012*.

BEZERRA, Zedeki Fiel et al. Comunidade e Escola: reflexões sobre uma integração necessária. *Educar*, Curitiba, n. 37, p. 279-291, maio/ago. 2010. Editora UFPR.

BONI, Valdete e QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, vol. 2, n. 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>>. Acesso em setembro de 2013.

BRANDÃO, Zaia. A teoria como hipótese. In: *Teoria & Educação*, nº5, 1992, p. 161-169.

BRANDÃO, Zaia. Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 80, n. 194, p. 95-101, jan./abr., 1999.

BRANDÃO, Zaia,. Escola de tempo integral e cidadania. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). *Educação Integral e Tempo Integral*. *Em aberto*, Brasília, v.22, n 80, Inep/MEC, 2009. *Em aberto*, Brasília, v.22, n 80, p. 97-108, abr. 2009.

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

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 9089/1990)*. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm>. Acesso em dezembro 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: editora do Brasil, 1997.

BRASIL. *Diário Oficial da União de 20 de agosto de 1997*. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1395180/pg-95-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-20-08-1997>>. Acesso em janeiro de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei nº 10.179/01)*. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em dezembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas*. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em maio de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. *Portaria Interministerial nº 17/2007*. Programa Mais Educação. Brasília, DF: 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. *Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (FUNDEB) - (Lei nº11. 494/2007)*. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em dezembro de 2014.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. *Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica*. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. *Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas*. – 1. ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação/SECAD. *Educação Integral*. Texto referência para o debate nacional. Série "Mais Educação", 2009a.

BRASIL, Presidência da República/Casa Civil. *Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo*. Série Mais Educação, MEC/Secad/DEIDHUC, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo quantitativo*. Série Mais Educação, MEC/Secad/DEIDHUC, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. *O PNE 2011-2020: Metas e estratégias. Notas técnicas*, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE – 2014-2024)*, Lei n. 13.005 de junho de 2014. Brasília, 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em janeiro de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BURGOS, Marcelo Baumann. Escola e projetos sociais: uma análise do “efeito-favela”. In: PAIVA, Angela Randolpho & BURGOS, Marcelo Baumann (Orgs.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: PUC – Rio, 2009.

BURGOS, Marcelo Baumann. Escola Pública e Segmentos Populares em um Contexto de Construção Institucional da Democracia. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 55, no 4, 2012, pp. 1015 a 1054.

BURGOS, Marcelo Baumann (coord.). *A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel da escola*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

CARVALHO FILHO, S. A. *A Favela da Rocinha: a memória de velhos e velhas na luta contra a vulnerabilidade social (1930-1993)*, 2006. Disponível em: <<http://www.uff.br/ichf/anpuhrio/Anais/2006/conferencias/Silvio%20de%20Almeida%20Carvalho%20Filho.pdf>>. Acesso em: maio de 2015.

CASTRO, Maria Helena de. Tecendo redes para educação integral. *Seminário nacional tecendo redes para educação integral*. São Paulo: Cenpec/Ação Educativa, 2006.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? *Educ. Soc.* Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em setembro de 2011.

CAVALIERE, Ana Maria e COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa: Para Onde Caminham os CIEPs? Uma Análise após 15 Anos. *Cad. Pesquisas*, julho de 2003, n. 119, p. 147 – 174.

CAVALIERE, A.M.V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em dezembro de 2013.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral versus alunos de tempo integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Educação Integral e Tempo Integral. *Em aberto*, Brasília, v.22, n 80, Inep/MEC, 2009. *Em aberto*, Brasília, v.22, n 80, p.51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, A. M. V. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. *Congresso Ibero-Luso-Brasileiro De Política E Administração Da Educação Elvas (Portugal) e Cáceres (Espanha)* – 29 De Abril a 02 De Maio De 2010.

CAVALIERE, A.M.V & COELHO, Lígia Martha. Trajetória dos CIEPs do Rio de Janeiro: municipalização e novas configurações. *Educ. Foco*, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 213-242, jul./out. 2013.

CAVALIERE, A. M. V. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas do Amanhã - diferenciação e desigualdade na rede escolar da cidade do Rio de Janeiro. In: Cavaliere, Ana Maria; Soares, Antonio Jorge Gonçalves. (Org.). *Educação pública no Rio de Janeiro - novas questões à vista*. 1ed.Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2015, v. 1, p. 93-111.

CHAVES, Miriam W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: CAVALIERE, A. M. V. e COELHO, L. M C. C (Orgs). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: VOZES, 2002.

CHRISTOVÃO, Ana Carolina & SANTOS, Mariana Milão dos. A escola na favela ou a favela na escola? In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz et al. *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

COELHO, J.S. Escola integrada. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa e CAVALIERE, Ana Maria Villela. Apresentação. In: CAVALIERE, A. M. V. e COELHO, L. M C. C (Orgs). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: VOZES, 2002.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa Coelho. História(s) da educação integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Educação Integral e Tempo Integral. *Em aberto*, Brasília, v.22, n 80, Inep/MEC, 2009. Em aberto, Brasília, v.22, n 80, p.83-96, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha da Costa; MARQUES, Luciana Pacheco; BRANCO, Verônica. Políticas públicas municipais de educação integral em tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 355-378, abr./jun. 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a05v22n83.pdf>>. Acesso em janeiro de 2015.

COSTA, M. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v. 13, p. 455-469, 2008.

COSTIN, Claudia. Mais Matemática, Português e Ciências. *O Globo*. Rio de Janeiro, 19/01/2013.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. Niterói, RJ: Cortez, 2009.

CURITIBA. *Projeto Piloto de Educação Integrada em Período Integral*. Curitiba. Mar-1986.

CURITIBA, Secretaria Municipal da Educação. *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba*, vol. 4. Curitiba, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes & OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago., 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. *Série documental: Textos para Discussão*, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, n.123, set.-dez., p. 539-555, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acesso em novembro de 2013.

DURÃO, Anna Violeta Ribeiro; et al. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. *Contemporaneidade e Educação*, v.III, n.03, p. 44-99,1998.

DUTRA, Paulo Fernandes de Vasconcelos. *Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio*. Mestrado em Educação. Orientador: Prof. Dr. Eduardo Antônio Salomão Condé. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. *Escola de tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?* Mestrado em Educação. Orientador: Prof.^a

Dr.^a Doralice Aparecida Paranzini Gorni. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

FRANCO, C; ALVES, F. & BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, possibilidades e desafios. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100. Out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. *Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade*. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social – Unicef, 2013.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Ed L, 2009.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *Congresso de educação básica: qualidade na aprendizagem (COEB 2013)*. Florianópolis, 2013. Disponível em: <
http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em abril de 2015.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004

GERMANI, Bernadete. *Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba*. Mestrado em Educação. Orientador: Prof.^a Dr.^a. Maria Elisabeth Blanck Miguel. PUC/PR, Curitiba, 2006.

GIOVANNI, Geraldo Di & SOUZA, Aparecida Neri. Criança na Escola? Programa de Formação Integral da Criança. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 67, agosto, 1999.

GIRON, Gabriela Rossetto. A influência da política, do planejamento e da gestão educacional na formação social do indivíduo. *IX ANPEd Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Caxias do Sul, 2012.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em aberto*, Brasília, v.22, n 80, p.65-81, abr. 2009.

KNOPP, Glauco da Costa. *Cultura e desenvolvimento local: um estudo do Programa Bairro-Escola da Cidade de Nova Iguaçu*. Mestrado em Administração Pública. Orientador: Prof. PhD Marcelo Milano Falcão Vieira. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2008.

KAVAI, Sandra Helena Garcia Ramaldo. *O Programa Mais Educação em Caxias/RJ: analisando uma política de ampliação da jornada escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orientador: Professora Doutora Ana Maria Villela Cavaliere. Rio de Janeiro, 2013.

LAVINAS, Lena & FOGAÇA, Azuete. Programa Bairro Escola o fracasso de uma boa idéia. *35º encontro anual da ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais*. Caxambu, 2011.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012. Editora UFPR.

LIMANA, Amir. Desfazendo mitos: o que estão fazendo com os SINAES?. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 869-873, nov. 2008.

LUCAS, Sonia. *Escolas do Amanhã: Possibilidades Multiculturais?* Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orientador: Professora PhD Ana Canen. Rio de Janeiro, agosto de 2011.

MARCONI, M. A. e LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: ATLAS, 1982.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Educação Integral e Tempo Integral. *Em aberto*, Brasília, v.22, n 80, Inep/MEC, 2009.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos – Brasil e Europa. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 875-898, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n85/v22n85a02.pdf>>. Acesso em janeiro de 2015.

MELLO, Carolina Junqueira Homem de. *Focalização de políticas públicas: teoria e prática*. Mestrado em Economia. Orientador: Por. Dr. Antônio Marcio Buainain. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

MENEZES, Janaína S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha da Costa. *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: FAPERJ/ DP et alii, 2009.

MEZENES, Janaína S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 137-152, jul/set. 2012. Editora UFPR, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000300010&script=sci_arttext>. Acesso em junho de 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOEHLECK, Sabrina. O Programa Bairro Escola/Mais Educação: uma análise de seu processo de implantação no município de Nova Iguaçu-RJ. *IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação*. 14, 15 e 16 de abril de 2014, Porto, Portugal.

MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação Integral*: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2009. (Mais Educação).

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

MONTEIRO, Ana Maria. CIEP – escola de formação de professores. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). *Educação Integral e Tempo Integral*. *Em aberto*, Brasília, v.22, n 80, Inep/MEC, 2009. *Em aberto*, Brasília, v.22, n 80, p.35-49, abr. 2009.

MORAIS, Edilma Verônica de. Programa de educação integral em Pernambuco: uma análise das utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado. *V encontro de pesquisa educacional em Pernambuco (EPEPE)*, 27, 28 e 29 de março de 2014. Pernambuco, 2014.

NAKAMURA, Maria Eliza Furquim Pereira. Os Ginásios Vocacionais Estaduais: uma proposta da educação paulista na década de 1960. *XVII Encontro Nacional de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática*, Vitória, nov. 2013.

NOVAES, Patricia Ramos. *Valor Social da educação e o efeito vizinhança*: uma análise das famílias moradoras da Rocinha. Mestrado em Planejamento Urbano e Regional. Orientador: Prof. Dr. Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro & Prof.^a Dr.^a Mariane Campelo Koslinski. Instituto de Planejamento Urbano e Regional/UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100. Out. 2007.

PAIVA, Angela Randolpho & BURGOS, Marcelo Baumann (Orgs.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: PUC – Rio, 2009.

PAIVA, Angela Randolpho. Cidadania e formas de solidariedade social na favela. In: PAIVA, Angela Randolpho & BURGOS, Marcelo Baumann (Orgs.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: PUC – Rio, 2009.

PARO, Vitor Henrique et al. *Escola de tempo integral*: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PERNAMBUCO. Decreto nº 26.307, de 15 de janeiro de 2004. *Cria o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências*. Pernambuco, 2004. Disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=6&numero=26307&complemento=0&ano=2004&tipo=&url=>>>. Acesso em Janeiro de 2015.

PERNAMBUCO. Lei Complementar Nº 125, De 10 De Julho De 2008. *Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências*. Pernambuco, 2008. Disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>>>. Acesso em janeiro de 2015.

REGO, Teresa Cristina (org.) et al. *Educação, escola e desigualdade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz & KAZTMAN, Ruben. *A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz, et al. (Orgs.). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2010.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz & KOSLINSKI, Mariane C. Fronteiras urbanas da democratização das oportunidades educacionais: o caso do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane C.; ALVES, Fátima & LASMAR, Cristiane. *Desigualdades Urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010, p. 121-153

RIO DE JANEIRO. Decreto Nº 30934 de 31 de julho de 2009. *Institui o Programa Bairro Educador*. Rio de Janeiro, 2009.

RIO DE JANEIRO. *Resolução SME nº 1038. De 24 de agosto de 2009. Dispõe sobre a implementação do Programa Escolas do Amanhã*. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:

<http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/32090Res%20SME%201038_2009.pdf>. Acesso em maio de 2015.

RIO DE JANEIRO. *Plano estratégico da prefeitura do Rio de Janeiro 2013-2016*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: < <http://www.rio.rj.gov.br/publicacoes>>. Acesso em julho de 2013.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SÃO PAULO. *Decreto Nº 25.469 de 07 de julho de 1986*. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1986/decreto-25469-07.07.1986.html>>. Acesso em janeiro de 2015.

SÃO PAULO. *Decreto Nº 25.753, de 28 de agosto de 1986*. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1986/decreto-25753-28.08.1986.html>>. Acesso em janeiro de 2015.

SCHELLIN, Maria do Carmo Souza Neto; SILVA, Catia Alire Rodrigues Arend da & FREITAS, Karina Lucia de. *Gestão e organização da escola de tempo integral: educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Curitiba. Comunicação Oral: Secretaria Municipal da Educação – DEF – Gerência da Educação Integral*. Curitiba, 2012.

SILVA, Jailson de Souza e (Org.). *O que é favela, afinal?* Rio de Janeiro: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Ana Lucia Ferreira da. Ampliação da jornada escolar e a melhoria da qualidade da educação básica. *ORG & DEMO*, Marília, v.13, n.1, p. 87-100, Jan./Jun., 2012.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. *Interesses, Dilemas e a Implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá (RJ)*. Doutorado em Educação. Orientador: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Cavaliere. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Ana Paula Mesquita da. & ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O papel do professor diante da inclusão escolar. *Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014*.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da & SILVA, Katharine Ninive Pinto. Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.30, n.01, p. 95-126, mar. 2014.

SILVA, Adriano Carvalho Cabral da & SILVA, Jamerson Antonio de Almeida. A implementação das escolas de referência em ensino médio no estado de Pernambuco: uma experiência de educação integral? *Anais do IX Seminário do Trabalho – Trabalho, Educação e Desenvolvimento*, 26 a 29 de maio de 2014. Marília, 2014.

SILVA, Adriano Carvalho Cabral da & BARBOSA, John Mateus (Coautor). Juventude e educação integral no ensino médio: analisando as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) – uma experiência de educação integral? *V encontro de pesquisa educacional em Pernambuco (EPEPE)*, 27, 28 e 29 de março de 2014. Pernambuco, 2014.

SOARES, J. F. Efeito escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In: SOUZA, A. M. (org.). *Dimensões da Avaliação Educacional*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOUZA, Adilson Severo de. *Mais Educação Numa Escola do Amanhã: Educação Integral ou Assistencialismo?* Monografia de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Cavaliere. CFCH/PPGE–UFRJ, 2012.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper & FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu. *VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE (III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas – CIAVE)*, 6 a 9 de outubro de 2008.

TELLES, Sarah da Silva. Pobreza e desigualdade na escola da favela. In: PAIVA, Angela Randolpho & BURGOS, Marcelo Baumann (Orgs.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: PUC – Rio, 2009.

TENÓRIO, A. F.; SCHELBAUER, A. R. A defesa pela educação integral na obra de Anísio Teixeira. *Biblioteca virtual Anísio Teixeira*, Rio de Janeiro, 2007.

VAN ZANTEN, A. Saber global, saberes locais: evoluções recentes da sociologia da educação na França e na Inglaterra. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12. Caxambu: ANPEd, set./out./nov./dez., 1999.

VELOSO, F. A evolução recente e propostas para a melhoria da educação no Brasil. In: BACHA, E. L. & SCHWARTZMAN, S. (org). *Brasil: a nova agenda social*. Rio de Janeiro, LTC, 2011.

VENTURA, Julia; RAMOS, Francicleo Castro & BURGOS, Marcelo Baumann. Região escolar e mundo do aluno. In: BURGOS, Marcelo Baumann (Org.). *A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. Rio de Janeiro: Geramond, 2014.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: _____, CARVALHO, Marília Pinto e VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ANEXOS

Anexo A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH – UFRJ):

CENTRO DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Duas experiências de ampliação da jornada escolar na Rocinha: organização das atividades e repercussões na rotina escolar

Pesquisador: Adilson Severo de Souza

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 27176414.6.0000.5582

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 656.246

Data da Relatoria: 14/05/2014

Apresentação do Projeto:

É um projeto de dissertação desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação de Educação da UFRJ. Aborda a chamada educação integral, que vem sendo entendida como um caminho capaz de dar conta não apenas do desafio da busca pela qualidade na educação, mas também de dirimir as desigualdades educacionais especialmente relacionadas às desigualdades sociais da população. Diante disso, a presente pesquisa visa estudar o programa Escolas do Amanhã, da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, que oferece educação integral, em tempo integral, nas escolas públicas frequentadas pelas camadas populares. O estudo focalizará duas unidades escolares (E. M. Francisco de Paula Brito e CIEP Dr. Bento Rubião) contempladas com o programa, situadas na favela da Rocinha, com o intuito de identificar e cotejar os resultados do programa na gestão e na rotina escolar. Serão analisadas as contribuições advindas dos estudos que debatem a questão da 'Educação Integral' e do 'Tempo Integral' na escola pública, bem como dos documentos referentes às políticas oficiais. No trabalho de campo, será utilizada a metodologia de pesquisa qualitativa através da técnica de entrevista semiestruturada com professores, diretores, coordenadores e oficinairos ligados, no interior das escolas, ao programa Escolas do Amanhã. Além da pesquisa bibliográfica e das entrevistas, a pesquisa aventa a possibilidade de utilizar questionários (abertos ou fechados), direcionados aos professores e outros profissionais da escola que não estejam

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 2º a

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

Continuação do Parecer: 656.246

diretamente envolvidos com as atividades do programa Escolas do Amanhã. Serão realizados trabalhos de análise documental (como o Projeto Político Pedagógico da escola) e de observação do cotidiano das escolas (reuniões, deslocamentos, ocupação dos espaços) sempre acompanhado de algum responsável das unidades escolares, mas não ocorrerão contatos diretos com os alunos. Os dados obtidos nas escolas pesquisadas serão cotejados entre as duas escolas selecionadas bem como com as diretrizes do programa Escolas do Amanhã e outras políticas públicas, de âmbito nacional – como a do Mais Educação – e que estejam diretamente relacionadas ao programa do município do Rio de Janeiro, visando confrontar as definições regulamentares com o funcionamento prático nas unidades escolares.

Objetivo da Pesquisa:

Em termos gerais, investigar e analisar as experiências de ampliação da jornada escolar em duas escolas da Rocinha, contempladas com o programa Escolas do Amanhã, observando o que é preconizado nos documentos dos programas, com relação ao tempo integral, a fim de compreender como se efetiva a prática de tais pressupostos, bem como a ampliação do tempo escolar e espaços usados para as atividades propostas.

Especificamente, os objetivos dessa pesquisa são:

- * descrever a atuação do programa Escolas do Amanhã nas unidades escolares estudadas;
- * identificar a relação dos agentes que atuam na ampliação da jornada escolar com o cotidiano da escola;
- * observar como se dão as relações com parceiros externos à escola;
- * analisar a visão de educação integral e ou do tempo integral apresentadas pelos professores, coordenadores e direção das escolas;
- * cotejar as duas experiências estudadas;
- * discutir as especificidades relativas à escola em áreas populares.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O risco é mínimo, por se tratar de uma entrevista onde os assuntos a serem abordados dizem respeito ao cotidiano dos sujeitos envolvidos na pesquisa, não lhes trazendo, a princípio, nenhuma consequência negativa.

O risco é mínimo ainda porque estão garantidos o sigilo, o anonimato e a livre opção do entrevistado se retirar da pesquisa a qualquer momento.

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 2º a
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

Continuação do Parecer: 656.246

Apresenta como benefício o retorno da pesquisa às unidades escolares.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um assunto relevante no campo educacional.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

No TCLE, fazer constar o local e guarda do material da pesquisa (mínimo de 5 anos); substituir os dados do CEP/SMSDC pelos do CEP/CFCH e garantir uma via ao participante.

Recomendações:

No TCLE, fazer constar o local e guarda do material da pesquisa (mínimo de 5 anos); substituir os dados do CEP/SMSDC pelos do CEP/CFCH e garantir uma via ao participante.

O retorno da pesquisa às unidades escolares deverá ser apresentado de uma forma mais acessível, menos complexa e mais concisa do que um produto de natureza acadêmica, como uma dissertação.

Recomenda-se que o pesquisador obtenha previamente ao início da pesquisa as autorizações das instituições nela envolvidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado e reforça-se o cumprimento das recomendações acima.

Sublinhamos que não há necessidade de reenvio do projeto ao CEP.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 2º a

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

CENTRO DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ



Continuação do Parecer: 656.246

RIO DE JANEIRO, 21 de Maio de 2014

Assinado por:
PEDRO PAULO GASTALHO DE BICALHO
(Coordenador)

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 2º a
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

Página 04 de 04

Anexo B – Termo de consentimento livre esclarecido entregue aos entrevistados:



**Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Mestrado em Educação**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu **Adilson Severo de Souza**, responsável pela pesquisa ***Duas experiências de ampliação da jornada escolar na Rocinha: organização das atividades e repercussões na rotina escolar***, estou fazendo um convite para você participar como voluntário deste estudo.

Esta pesquisa pretende observar as experiências de ampliação da jornada escolar nesta instituição, tendo em vista o Programa *Escolas do Amanhã* e seus desdobramentos. Acredito que ela seja relevante porque as políticas de horário integral e/ou ampliação da jornada escolar têm crescido bastante nos últimos anos, a qual está sempre atrelada à busca pela melhoria da qualidade do ensino. Por esse motivo, acredito ser importante o estudo da implementação dessas políticas no âmbito escolar, a fim de que os resultados possam contribuir no aperfeiçoamento daquelas políticas.

Para a realização do estudo, você submetido ao seguinte procedimento:

- entrevista semiestruturada, a partir de um questionário com perguntas abertas, em que você responderá livremente, tendo em vista sua vivência na instituição;
- A entrevista será gravada em áudio, caso haja permissão. Do contrário, serão feitas anotações das repostas ao questionário.
- a entrevista terá duração máxima de 60 minutos.

Declaro que os procedimentos acima descritos não apresentam riscos. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de *tirar* quaisquer dúvidas ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando, para isso, entrar em contato com o pesquisador ou com o Comitê de Ética em Pesquisa, através dos endereços e telefones (e outros contatos), apresentados ao final desse termo.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Todo o material da pesquisa (entrevistas, anotações, etc.) ficará sob a posse do pesquisador e poderá ser solicitado, pelos participantes da pesquisa, num prazo de até 5 (cinco) anos para eventual consulta. Os integrantes do estudo também poderão ter acesso à dissertação, quando defendida e aprovada, bem como aos *slides* ou qualquer outro material de apresentação.

Autorização:

Eu, _____,
após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

(Voluntário ou representante legal)

Declaro que obtive, de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário (ou de seu representante legal) para a participação neste estudo.

(Responsável pela obtenção do TCLE)

Dado do pesquisador:

Adilson Severo de Souza

Travessa Flores, nº 20, Apto 102, Rocinha, Rio de Janeiro/RJ. Cep: 22451-410

Cels: 98069-6714 – 98714-2539

E-mails: adilsonsevero@msn.com – adilsonsevero@superig.com.br

Comitê de Ética do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH – UFRJ:

Av. Pasteur, 250 – Praia Vermelha, prédio CFCH, 2º andar, Urca – Rio de Janeiro/RJ

Cep.: 22.290-240

Tel.: (21) 3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

Anexo C – Autorização da 2ª Coordenadoria de Educação (CRE) do Município do Rio de Janeiro para ingresso e pesquisa na Escola Municipal Francisco de Paula Brito:



PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino
2ª Coordenadoria Regional de Educação
Gerência de Educação
Praça General Alcio Souto, s/nº Lagoa - CEP.: 22471-240
Telefones: (21) 2537-0470 / 2537-6922
gedcre02@rioeduca.net

Autorização para realização de Pesquisa

Destino: E/SUBE/CRE (02. 27.002) CIEP / E. M. Francisco de Paula Brito

Sr(a) Diretor(a)

Apresento Adilson Severo de Souza

pesquisador(a) da Universidade Federal do Rio de Janeiro
que realizará pesquisa sobre Dois Experiências de Implantação
da formula Escola na Recinba: Organização das
atividades e recursos na rotina escolar.

De acordo com o Processo 07/ 003.830/2104 de 2014, sem qualquer vínculo empregatício comprometendo-se a respeitar a rotina da escola e a divulgar os resultados da pesquisa à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria E/DGED N.º 41/2009.

A presente autorização (não permite) (permite) permite gravação, porém não compreende a utilização de imagem de profissionais, alunos ou outros membros da comunidade escolar.

Rio de Janeiro, 18 de julho de 2014

Denise Nogueira Barreto
Morgana Silva Rezend
Matr. 11/100410-0
Gerente da Gerência de Educação

Denise Nogueira Barreto
Assistente II - E/SUBE/2ª CRE/GER
Mat. 12/100.429-0

Anexo D – Autorização da 2ª Coordenadoria de Educação (CRE) do Município do Rio de Janeiro para ingresso e pesquisa no Centro Integrado de Educação Pública Doutor Bento Rubião:



PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino
2ª Coordenadoria Regional de Educação
Gerência de Educação
Praça General Alcio Souto, s/nº Lagoa - CEP.: 22471-240
Telefones: (21) 2537-0470 / 2537-6922
gedcre02@rioeduca.net

Autorização para realização de Pesquisa

Destino: E/SUBE/CRE (02. 27-501) CIEP / E. M. Dr. Bento Rubião

Sr(a) Diretor(a)

Apresento Adilson Severo de Souza

pesquisador(a) da Universidade Federal do Rio de Janeiro
que realizará pesquisa sobre Dois Eixos principais de Complicação da Jornada Escolar na Região: Organização das Atividades e experiências na rotina escolar.

De acordo com o Processo 07/003.830/ de 2014, sem qualquer vínculo empregatício comprometendo-se a respeitar a rotina da escola e a divulgar os resultados da pesquisa à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria E/DGED N.º 41/2009.

A presente autorização (não permite) (permite) permite gravação, porém não compreende a utilização de imagem de profissionais, alunos ou outros membros da comunidade escolar.

Rio de Janeiro, 18 de julho de 2014

Denise Nogueira Barcellos
Morgana Silva Rezende
Matr. 11/100410-0
Gerente da Gerência de Educação

Denise Nogueira Barcellos
Assistente II - E/SUBE/2ª CRE/GED
Mat. 12/100.429-0

Anexo E – Ficha de entrevista com a direção/escola:



**Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Mestrado em Educação**

Ficha de entrevista (Direção/Escola)

1. Qual sua formação acadêmica e tempo de formado?
2. Tempo de existência dos programas na escola?
 - a) *Mais Educação*
 - b) *Escolas do Amanhã*
3. Quais segmentos a escola possui?
4. Números de alunos existentes na escola, total e em cada segmento?
5. Número de alunos inscritos nas atividades relacionadas aos programas?
6. Horários em que as atividades ocorrem?
7. Número de profissionais envolvidos nas atividades dos programas? Professores, oficinairos, coordenadores?
8. Existem parcerias? Quais?
9. Existem atividades fora da escola? Quais e em que espaços?
10. Como se dá a estrutura organizativa dos programas na escola e na Secretaria Municipal de Educação? Quem coordena no âmbito escolar e no da Secretaria?

Gravação:

1. Fale sobre o seu trabalho como diretora dessa escola, tendo em vista o programa *Escolas do Amanhã*, especialmente no que se refere à ampliação do tempo e dos espaços no processo de ensino aprendizagem.
2. Qual a relação do *Escolas do Amanhã* com o *Mais Educação*?
3. Como as parcerias atuam e qual sua impressão sobre elas?

4. Existe algum tipo de formação continuada para os professores, oficinairos e outros profissionais que atuam nos programas?
5. Quem faz essa capacitação?
6. Você participa de alguma reunião ou debates sobre os programas no âmbito da Secretaria de Educação?
7. Existe algum tipo de relação pedagógica entre professores, oficinairos e direção? Os oficinairos acompanham a rotina da escola, como participar dos conselhos de classe, por exemplo?
8. O programa propiciou o aumento da relação entre a escola e a comunidade (e vice-versa)?
9. Na sua opinião, as atividades se relacionam, direta ou indiretamente, com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos?
10. Foram observadas mudanças na relação dos alunos participantes das atividades com a escola ou no desempenho escolar?
11. Dê exemplos de problemas atuais (ou impasses) do projeto.
12. As políticas públicas direcionadas à educação integral têm crescido bastante nos últimos anos. Qual a sua visão a respeito da ampliação da jornada escolar (contraturno) ou do horário integral?
13. O que entende por qualidade na educação?
14. Qual a relação do Programa *Escolas do Amanhã* (e da escola) com as Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs)?
15. A escola já alcançou as metas estipuladas pela nota do IDEB, recebendo a bonificação anual pelo alcance dessas metas? Os oficinairos são contemplados com esse bônus?

Anexo F – Ficha de entrevista com os professores:



Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Mestrado em Educação

Ficha de entrevista (Professores)

1. Qual sua formação acadêmica e tempo de formado?
2. Que Disciplina ministra?

Gravação

1. Qual a sua percepção do programa *Escolas do Amanhã*?
2. Você mantém algum tipo de relação pedagógica com os professores, oficinairos e coordenadores responsáveis pelas atividades do programa?
3. Tem informações a respeito dos alunos que participam das atividades e acompanha o desempenho deles?
4. De acordo com esse acompanhamento e, tendo em vista os outros alunos, há relação entre participação nas atividades e melhoria no desempenho escolar?
5. Uma das propostas do *Escolas do Amanhã* é aproximar a escola da comunidade e vice-versa. Você observou alguma mudança nesse sentido?
6. As políticas públicas direcionadas à educação integral têm crescido bastante nos últimos anos. Qual a sua visão a respeito da ampliação da jornada escolar (contraturno) ou do horário integral?
7. O que entende por qualidade na educação?

Anexo G – Ficha de entrevista com os oficinairos:



**Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Mestrado em Educação**

Ficha de entrevista (oficineiros)

1. Qual seu grau de instrução e tempo de formado?
2. Que atividade você oferece?

Gravação

1. Você conhece a proposta do programa *Escolas do Amanhã e Mais Educação*? Como teve acesso?
2. Em que lugares as atividades ocorrem?
3. Em que horários e dias ocorrem as atividades?
4. Existe algum tipo de formação continuada para os oficinairos, ou teve alguma formação inicial?
5. Quem fez ou faz essa capacitação?
6. De acordo com a sua percepção e tempo no programa, observou alguma mudança na relação entre a escola e a comunidade? Aumentou a relação entre as mesmas, especialmente no que diz respeito à participação dos pais?
7. Você se sente integrado à escola, tendo em vista às atividades pedagógicas (reuniões, conselho de classe etc)? Participa de alguma forma?
8. Qual a sua opinião sobre educação integral ou horário integral?
9. O que entende por qualidade na educação?

Anexo H – Termo de autorização enviado aos pais na Escola Municipal Francisco de Paula Brito:

AUTORIZAÇÃO

Autorizo o Aluno (a) _____ da turma _____ a frequentar as Oficinas do Projeto Mais Educação, no Horário de 12 às 14h, às **SEGUNDAS, QUARTAS E SEXTAS FEIRAS**. O aluno terá aula normal nesses dias e poderá aguardar na escola o horário da sua aula. Lembramos que o objetivo do Projeto é aumentar a possibilidade de aprendizagem da criança, oferecendo reforço em várias áreas, como Letramento e Matemática, além de atividades lúdicas e esportivas como Grafite e Capoeira, que complementam seu desenvolvimento.

Assinatura do Responsável: _____